

**Trabajo de Fin de Máster**

**Propuesta de un curso de ELE  
para alumnos de canto lírico.  
Un enfoque fonético**

**Antonio Isert Sales**

Tutor: Dr. Jorge Martí Contreras

**Especialidad:** Lengua Castellana

**Curso:** 2019 – 2020

**Convocatoria:** julio 2020

*Máster Universitario para formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, formación profesional y enseñanza de lenguas*





## **RESUMEN**

El presente trabajo analiza la enseñanza de fonética en el aula de ELE (Español como Lengua Extranjera) a través del ejemplo de los alumnos de canto lírico, en nuestro caso, estudiantado Erasmus. Además, trata de dar a conocer una enseñanza lingüística de especialidad bastante poco conocida: la enseñanza de lenguas extranjeras en conservatorios de música.

Los objetivos de este serán, pues, generar una propuesta didáctica centrada en el trabajo de la fonética desde un punto de vista totalmente consciente y basándolo en fundamentos teóricos del análisis de los sonidos y fonemas y su relación con el Alfabeto Fonético Internacional

Cabe comentar que la implementación en el aula de las actividades que diseñamos no ha sido posible por la situación de pandemia global que hemos vivido durante estos últimos meses, a pesar de haber tejido una red de contactos entre profesorado y alumnado del conservatorio superior de Música de Castelló y el de Valencia. Lamentablemente, este trabajo queda tan solo como una propuesta teórica cuya utilidad todavía no ha podido verificarse.

## **PALABRAS CLAVE**

ELE, canto, enseñanza, pronunciación, fonemas, español

## ÍNDICE

<b>1. Introducción .....</b>	<b>2</b>
<b>2. Consideraciones previas .....</b>	<b>3</b>
2.1 Motivación y objetivos del trabajo .....	3
<b>3. Marco teórico .....</b>	<b>5</b>
3.1 Marco Común Europeo de Referencia.....	5
3.1.1 La competencia fonológica según el Instituto Cervantes.....	6
3.1.2 Plan curricular del Instituto Cervantes .....	7
3.2 Canto lírico.....	7
3.2.1 Particularidades del español en el canto lírico .....	8
3.2.2 Conceptos clave para el canto lírico.....	10
3.3 La pronunciación: fonética y fonología.....	13
3.3.1 Fonemas y alófonos .....	14
3.3.2 Conocimientos básicos de anatomía.....	15
3.3.3 Transcripción fonética .....	17
<b>4. Contextualización .....</b>	<b>18</b>
4.1 Grupo de actuación.....	18
4.2 Centro educativo.....	19
4.2.1 Formación en Español.....	20

<b>5. Análisis de metodologías.....</b>	<b>21</b>
5.1 Real Decreto (enseñanzas profesionales) .....	22
5.1.1 Objetivos .....	23
5.1.2 Contenidos .....	23
5.1.3 Criterios de evaluación .....	23
5.1.4 Entrevistas al profesorado del departamento de canto del conservatorio Francesc Peñarroja .....	24
5.2 Estudios superiores de canto .....	26
5.3 Entrevista con alumnado.....	27
<b>6. Programación de la secuencia didáctica.....</b>	<b>29</b>
6.1 Objetivos .....	29
6.2 Contenidos específicos .....	30
6.3 Metodología .....	30
6.4 Recursos didácticos .....	31
6.4.1 Piezas del repertorio español: criterios de selección.....	31
6.4.2 Recursos en línea.....	32
6.4.3 Recursos en papel.....	38
6.5 Evaluación .....	38
<b>7. Temporalización y secuenciación de tres sesiones .....</b>	<b>39</b>
7.1 Primera sesión .....	39
7.1.1 Presentación .....	39
7.1.2 Primera partitura.....	39
7.1.3 Introducción a la fonética española .....	41
7.1.4 Dictado .....	42
7.1.5 Temporalización de la sesión .....	43
7.2 Segunda sesión .....	43
7.2.1 Transcripción fonética .....	43
7.2.2 Lectura en voz alta .....	43

7.2.3	Los trabalenguas .....	44
7.2.4	Interpretación lírica de la obra .....	44
7.2.5	Temporalización de la sesión .....	45
7.3	Tercera sesión .....	45
7.3.1	Introducción .....	46
7.3.2	Canciones .....	47
7.3.3	Primera parte.....	47
7.3.4	Segunda parte .....	48
7.3.5	Temporalización de la sesión .....	49
<b>8.</b>	<b>Conclusiones y valoración personal.....</b>	<b>51</b>
8.1	Nuevos campos para explorar en futuros trabajos.....	51
<b>9.</b>	<b>Bibliografía .....</b>	<b>53</b>
<b>10.</b>	<b>Anexos.....</b>	<b>57</b>
10.1	Anexo 1: Alfabeto fonético internacional comparativo – Principales idiomas de canto lírico .....	57
10.2	Anexo 2: Fonemas y alófonos del español (vocales y consonantes) .	61
10.3	Anexo 3. Dossier de recolección de información - Profesoras de lenguas del conservatorio Francesc Peñarroja .....	64
10.4	Anexo 4. Entrevista con Valeria Saladino .....	72

## ÍNDICE DE IMÁGENES

<b>Ilustración 1.</b> Comparación entre las consonantes <b d g> y las vocales (Guzmán, 2018: 215) .....	<b>9</b>
<b>Ilustración 2.</b> Voz plana u horizontal <b>e Ilustración 3.</b> Voz impostada .....	<b>11</b>
<b>Ilustración 4.</b> Vista exterior del CSMV Joaquín Rodrigo. ....	<b>20</b>
<b>Ilustración 5.</b> Portal pronunciación SpanishDict.....	<b>33</b>
<b>Ilustración 6.</b> SpanishDict, trabalenguas .....	<b>34</b>
<b>Ilustración 7.</b> Ejemplo extraído de la página web <i>La fonética del español</i> .....	<b>35</b>
<b>Ilustración 8.</b> Aplicación para comparar ondas sonoras. ....	<b>36</b>
<b>Ilustración 9.</b> Interfaz del traductor a transcripción fonética.....	<b>37</b>
<b>Ilustración 10.</b> Interfaz de la aplicación Sounds of Speech. ....	<b>37</b>
<b>Ilustración 11.</b> Partitura de <i>Después que te conocí</i> (Toldrá, 1941).....	<b>40</b>
<b>Ilustración 12.</b> Trabalenguas para la pronunciación de la <b> y la <v>.....	<b>44</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Consejo de Europa (2001), página 114. ....	<b>6</b>
<b>Tabla 2.</b> Sistema vocálico español. ....	<b>16</b>
<b>Tabla 3.</b> Sistema consonántico español. ....	<b>16</b>
<b>Tabla 4.</b> Criterios de evaluación según el Real Decreto 1577/2006.....	<b>19</b>
<b>Tabla 5.</b> Criterios de evaluación del curso. ....	<b>26</b>
<b>Tabla 6.</b> Ejemplo de plantilla para la traducción y transcripción fonética de textos.....	<b>39</b>
<b>Tabla 7.</b> Ejemplo de plantilla para la traducción y transcripción de textos.....	<b>42</b>
<b>Tabla 8.</b> Temporalización de la primera sesión. ....	<b>44</b>
<b>Tabla 9.</b> Temporalización de la segunda sesión. ....	<b>46</b>
<b>Tabla 10.</b> Reparto de canciones según el número de alumnos en nuestro grupo.....	<b>47</b>
<b>Tabla 11.</b> Rúbrica para la coevaluación. ....	<b>48</b>
<b>Tabla 12.</b> Temporalización de la tercera sesión. ....	<b>49</b>





## **SITUACIÓN ACTUAL: COVID-19**

A raíz de la situación global de pandemia, nos ha sido imposible llevar a cabo la implementación de la propuesta que elaboramos que en este trabajo de un modo presencial. Aunque teníamos el contado de varias alumnas que reunían los requisitos para ser objeto de este estudio, como vieron aumentada su carga docente del conservatorio, no pudieron realizar las tareas que propusimos.

Así pues, el siguiente trabajo quedará simplemente como propuesta de mejora pendiente de ser probada en un aula.

## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi tutor, Jorge Martí Contreras, por dejarme la libertad de elegir un tema tan poco convencional para mi trabajo de final de máster (TFM), y por brindarme la posibilidad de asistir al Foro de profesores de español como lengua extranjera de la Universidad de Valencia, en el cual pude presentar un primer esbozo de mi propuesta y escuchar las experiencias de distintos profesionales del campo de la educación en ELE.

Así mismo, también me gustaría agradecer al maravilloso personal docente del conservatorio profesional de música Francesc Peñarroja, localizado en la localidad de la Vall d'Uixó. En particular, me gustaría agradecer a mi profesor de canto, Alberto Guardiola, por ayudarme a seleccionar las obras y darme ideas sobre qué criterios podríamos usar para su elección, y a las profesoras de lenguas aplicadas para alumnos de canto: Susana Agut (italiano), Elena Vega (alemán) y Marta Monfort (francés). Estas últimas, además, han accedido a ser entrevistadas para que podamos usar sus experiencias para este trabajo, las cuales están recogidas en el *anexo 3*.

## 1. INTRODUCCIÓN

El español como lengua extranjera y la enseñanza de lengua extranjera en general son, desde hace años, una especialidad objeto de muchos estudios. Aun así, hay una competencia lingüística que no ha recibido el mismo trato que el resto, por las dificultades educativas tan particulares que presenta: la competencia fonética.

Así pues, en este trabajo exploraremos los estudios de la enseñanza de lenguas extranjeras en los conservatorios de música, un lugar donde esta competencia tiene prioridad máxima sobre todas las demás, por las necesidades particulares de los cantantes.

En el marco teórico de este trabajo daremos un contexto de qué se espera de esta competencia a través del análisis de documentos como el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2001) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006). Además, también hablaremos sobre las particularidades del canto y de la fonética.

A continuación, analizaremos lo establecido en el *Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre* sobre enseñanzas profesionales de música en materias de lenguas aplicadas al canto, y lo compararemos con las propuestas de los conservatorios superiores y el testimonio de las profesoras de lenguas del conservatorio Francesc Peñarroja de la Vall d'Uixó.

Por último, tras preparar nuestros objetivos, metodologías y evaluación, elaboraremos una propuesta para las tres primeras sesiones del curso de fonética española para alumnos de canto lírico.

## 2. CONSIDERACIONES PREVIAS

### 2.1 *Motivación y objetivos del trabajo*

Tras cursar durante dos años la especialidad de canto lírico en el conservatorio de música profesional Francesc Peñarroja, uno de los aspectos que más me ha llamado la atención de este instrumento es el trato especial que recibe desde un punto de vista educativo por su naturaleza propia, la cual lo separa del resto de instrumentos, y que radica de su conexión indisoluble con nuestro principal medio de comunicación y expresión, es decir, con la palabra.

En el ámbito de las enseñanzas profesionales de música, los alumnos de canto tienen un total de entre una y dos horas lectivas más a la semana que el resto de alumnos (depende de los centros y de las comunidades autónomas). Estas horas se dedican a la enseñanza de lenguas.

La finalidad de esto, según lo establecido en el *Real Decreto 1577/2006 del 22 de diciembre*, por el que se fijan los aspectos básicos de currículo de las enseñanzas profesionales de música, es que todos los alumnos que cursen la especialidad de canto lírico sean capaces de entender, memorizar e interpretar canciones de los repertorios de las lenguas más importantes en la historia del canto. En otras palabras, deberán ser capaces de manejarse con el italiano, el alemán y el francés al finalizar los seis cursos de enseñanza profesional de música. No obstante, en ningún momento se especifica qué nivel lingüístico establecido en el *Marco común europeo de referencia* (MCER) deben alcanzar, lo cual deja tan solo unas directrices un tanto vagas sobre qué contenidos deben tratarse en este tipo de clases de lengua.

Así pues, aunque las obras más importantes a nivel internacional están escritas en los tres idiomas arriba mencionados, por la gran cantidad de arias y óperas que encontramos escritas en ellos, el español también tiene un extenso y rico repertorio musical que se ha popularizado en cierta medida gracias a grandes figuras del canto españolas como pueden ser Alfredo Kraus (1927-1999), Monserrat Caballé (1933-2019) y Plácido Domingo (1941-).

Esto ha llevado a que muchos profesionales internacionales del canto se interesen por la lengua española y su repertorio lírico. No obstante, lo que más nos llamó la atención tras analizar la página web de algunos conservatorios superiores de música, como por ejemplo el de Valencia, es que a pesar de ofrecer la modalidad de canto para alumnos Erasmus, no ofrecen cursos específicos de español para alumnos de canto.

Al darme cuenta de esto, pensé que sería una buena ocasión para poner en práctica la formación que recibí del curso de Posgrado propio de profesor de Español como lengua Extranjera (de la UJI) y plantear la posibilidad de crear un curso adaptado a las necesidades específicas de los alumnos de canto lírico.

Además, esto también nos permitiría abordar uno de los aspectos más descuidados y por explorar en las aulas de lengua extranjera de todos los tipos: el trabajo activo, explícito y consciente de la fonética.

En conclusión, en este trabajo de final de máster (TFM) exploraremos la posibilidad de crear una propuesta con las características que acabo de comentar centrándonos, sobre todo, en uno de los aspectos más importantes y apremiantes al momento de representar una obra cantada, es decir, la fonética, y analizar la viabilidad que tendrían algunos de estos recursos para su uso en otras modalidades de educación en lenguas extranjeras.

### 3. MARCO TEÓRICO

La enseñanza de la pronunciación aplicada a un ámbito de trabajo ha sido una de las tareas más abandonadas en las aulas por las grandes dificultades que plantea y por el poco énfasis que se le da a esta competencia en comparación con la comunicativa, quizás, por el encorsetamiento del número de horas en total del curso.

Así pues, en el marco teórico vamos a indagar sobre qué recoge *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) en cuanto a esta competencia se refiere y cómo organiza la progresión de la misma a lo largo de los distintos niveles, sobre el canto lírico y sus particularidades, y sobre fonética, fonología, y transcripción fonética.

#### 3.1 *Marco Común Europeo de Referencia*

Hoy en día, el MCER (Consejo de Europa, 2001) es la mayor autoridad en materia de lenguas. En él se recogen los descriptores que nos ayudarán a evaluar las diferentes competencias de un estudiante de lenguas. A su vez, actúa también como una herramienta homogeneizadora que nos da una base sobre la cual poder determinar el nivel lingüístico independientemente del idioma que estamos tratando.

Así pues, aunque el papel del MCER es el de establecer los objetivos que nuestros alumnos deben conseguir para alcanzar uno de los niveles, encontramos también el siguiente comentario (Consejo de Europa, 2001: 114):

Los usuarios pueden tener presente y determinar qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno, cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia, y si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.

Esto denota que nosotros, como profesores, podemos tomarnos la libertad de elegir qué contenidos trabajar según las necesidades específicas de nuestros alumnos, lo cual será vital en el contexto de este trabajo, pues estaremos muy limitados por constricciones temporales que restringirán en gran modo los contenidos que podremos impartir en el aula.

### 3.1.1 La competencia fonológica según el Instituto Cervantes

Tal y como trataremos más adelante en este marco teórico, la pronunciación será uno de los elementos clave no solo para cantar, sino también para entender y producir textos orales en español. Así pues, de un modo resumido, encontramos en el MCER (2001: 113-114) las destrezas que integran la competencia fonológica:

- Conocimiento de los sonidos (fonemas) y de sus realizaciones en contextos concretos (alófonos).
- Rasgos fonéticos que distinguen fonemas (sonoridad, oclusión, labialidad...)
- Estructura silábica y acentuación.
- Prosodia (acento, ritmo y entonación de las oraciones)
- Reducción fonética (reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación, elisión...)

En la siguiente tabla encontramos los descriptores del MCER del *Dominio de la pronunciación*:

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
<b>C2</b>	Como C1.
<b>C1</b>	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
<b>B2</b>	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
<b>B1</b>	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
<b>A2</b>	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
<b>A1</b>	La pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras aprendidas que los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno pueden entender.

**Tabla 1.** Consejo de Europa (2001: 114).

### 3.1.2 *Plan curricular del Instituto Cervantes*

Otra herramienta clave de consulta es el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes (2006). En esta encontraremos información útil sobre fonemas y sus variantes, la escasa nasalización vocálica, la posición de la lengua al producir las vocales e incluso la acción de las cuerdas vocales.

En la introducción al apartado de pronunciación, se apunta que «la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE» (Instituto Cervantes, 2006).

Quizá por esto, la pronunciación es uno de los elementos menos tratados en las aulas de LE, y por ello será necesario abordarlo intentando encontrar un equilibrio entre los aspectos puramente formales recogidos en los contenidos del plan curricular, y la importancia de la entonación y la acentuación dentro de cualquier discurso oral.

## 3.2 *Canto lírico*

Dentro de los propios estudios del canto, podemos encontrar dos enfoques bastantes diferenciados. Si nos centramos en las obras que se van a cantar: por una parte, tenemos las piezas cantadas que prescinden del lenguaje y usan la voz como si de un instrumento se tratase, y una segunda variedad en la que los cantantes basan su expresión artística en el texto, el cual tendrá un peso ineludible en la interpretación.

Aunque hay piezas del repertorio lírico que podrían encuadrarse en la primera categoría (el *Ave María* de Caccini o el primer movimiento de las *Bachianas Brasileiras* n.º 5 de Villa-Lobos son claros exponentes de esta modalidad), normalmente las obras líricas se basan en textos escritos. Según Posadas (2008: 107): «en este caso, los fonemas se convertirán en el vehículo sobre el cual el cantante emite y proyecta su voz, interpreta y expresa su capacidad vocal. Es aquí donde canto y fonética aparecen vinculados».

De esta definición podemos adivinar ya dos de las claves del canto lírico: **la fonética** y **la proyección de la voz**. La primera no necesita prácticamente

introducción, puesto que sin la fonética no seríamos capaces de hacer llegar el mensaje de nuestras obras, y a ella vamos a dedicarle un apartado completo más adelante, mientras que también dedicaremos otro apartado a la segunda junto con información relevante para el proceso del canto

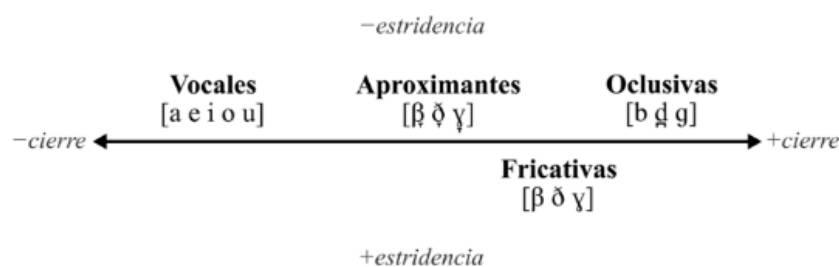
### **3.2.1 Particularidades del español en el canto lírico**

Que el repertorio de piezas líricas cantadas en español no sea el más empleado en el ámbito internacional e incluso en el nacional es un hecho. Esto propicia que el español no tenga tanta preponderancia en este sector y que, al igual que pasa con el lenguaje común, termine siendo contaminado por parte de las lenguas más importantes de este ámbito, es decir, el italiano, el francés y el alemán.

Aunque esto pueda variar mucho de un profesor a otro, e incluso entre países, es cierto que en la lengua cantada en español encontramos homogenizaciones con las lenguas principales como puede ser, por ejemplo, el uso extensivo de la realización oclusiva de los fonemas /b d g/ (como en las palabras *bote*, *día* y *vengar*) cuando, en realidad, el uso de estos fonemas en sus vertientes aproximantes y fricativas son mucho más comunes en el español oral (Guzmán, 2018: 214-215).

La diferencia es que, por su naturaleza articulatoria más cerrada, las oclusivas involucran un cierre total del tracto vocal y su liberación súbita, lo que las hace breves y marcadas, mientras que las aproximantes suenan más continuas y laxas por su cierre parcial. Por último, las fricativas son consonantes continuas que provocan una corriente de aire turbulenta más estridente por su alto grado de tensión (Guzmán, 2018: 214-215). A continuación, añadiré una imagen extraída del artículo de Guzmán en el cual encontramos representados los tres modos de articulación de las consonantes <b d g> en español en comparación a las vocales:





**Ilustración 1.** Comparación entre las consonantes <b d g> y las vocales (Guzmán, 2018: 215)

En conclusión, siguiendo los modelos homogeneizadores quizás estamos actuando en detrimento de nuestra propia lengua.

Por otra parte, si queremos ser todavía más fidedignos y trabajar la obra original tal y como estaba concebida, también sería interesante consultar alguna obra como *Sobre fonética histórica del español*, de Ariza (1994), para informarnos de las particularidades que presentaba la dicción del español en la época en la que la obra fue escrita.

De todos modos, llama la atención la poca cantidad de obras escritas y manuales que traten específicamente sobre el canto en lengua española, con el mayor de sus exponentes, *A Singer's Manual of Spanish Lyric Diction*, escrito por Nico Castel, descatalogado desde hace ya muchos años.

Incluso otras obras que tratan sobre distintas lenguas (entre ellas el español), como *Diction for Singers*, escrito por Joan Wall, son muy difíciles de conseguir hoy en día.

La carencia de obras de estas características dificulta mucho nuestro trabajo, pues no encontramos recursos que marquen claramente las diferencias fonéticas entre el español hablado convencional y el usado en obras líricas.

Por suerte, hemos encontrado *Vocal Technique: A Physiologic Approach*, de Jan E. Bickel, una obra en la que se haya material de mucha calidad. De ahí hemos extraído las tablas que comparan los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) y su pronunciación contrastada en español, italiano, francés y alemán, las cuales he colocado en el *anexo 1* para su consulta.

### **3.2.2 Conceptos clave para el canto lírico**

Los conceptos que mostramos a continuación forman parte de la terminología más comúnmente usada en las aulas de canto lírico. Aunque no se puede esperar que un profesor de lengua convencional posea un extenso conocimiento de instrucción vocal, consideramos imprescindible estar familiarizados, como mínimo, los siguientes conceptos:

- **Apoyo o colocación**

El apoyo, o colocación, es un término que empleamos en canto para hacer referencia a la respiración diafragmática y a la coordinación perfecta entre el punto de respiración y el de emisión, que genera una columna de aire imprescindible para el acto del canto. La siguiente definición, aunque abusa de tecnicismos, es muy ilustrativa:

La coordinación perfecta entre un hiperbarismo pulmonar, aumentado por la tensión diafragmática, y la ligera *oclusión-retención* del aire que precede al inicio de la actividad de las cuerdas que se percibe como un ligero chasquido. Si se mantiene la voz colocada en este punto de emisión, permite, con su práctica, la emisión del sonido sin alteraciones de colocación, desde un *pianísimo* hasta un *forte* y viceversa.

(Ferrer, 2008: 201).

- **Impostación**

La impostación es la creación de una columna de aire que empieza con una contracción muscular del abdomen y que es impulsada, a través de una laringe relajada y un velo del paladar bajo, hacia los resonadores que encontramos en el arco dentario superior haciendo resonar o vibrar esta zona craneal.

Para entender este fenómeno, sería interesante compararlo con la lengua hablada. En esta, es muy común encontrar el velo del paladar pegado a la parte posterior de la garganta, lo que impedirá el paso del aire a los resonadores nasales y craneales. Así pues, la voz solo resonará en la faringe (F) y en la boca (B).

En cambio, con la voz impostada, la posición relajada del velo del paladar facilitará el paso del aire a los resonadores y producirá el sonido haciendo vibrar la faringe (F), la boca (B), la rinofaringe (RF) y la nariz (N), además de los resonadores craneales. Las siguientes imágenes (Posadas, 2008: 111), las cuales hemos anotado para señalar mejor los elementos que se deben tener en cuenta, permiten observar este fenómeno de un modo mucho más claro:



**Ilustración 2.** Voz plana u horizontal

**Ilustración 3.** Voz impostada

- **Ataque**

El ataque, en términos musicales, es la producción simultánea del sonido y el impulso de la columna de aire desde el diafragma. Con esto generamos una explosión glótica perfecta que nos ayuda a rebajar el velo del paladar para facilitar el paso del sonido a los resonadores de la cavidad nasal, a la vez que evitamos generar tensión en la laringe (Posadas, 2020: 110). Aun así, hemos de evitar generar inicios forzados, o golpes glóticos, porque estos podrían llevarnos a atacar una frase con el paso del aire restringido, lo cual generará una gran tensión en la laringe y cuerdas vocales, que no solo producirá un sonido plano y poco agradable, sino que podría resultar también en lesiones a la larga.

Según Ferrer (2008: 117-140), existen aproximadamente tres tipos de ataques en el canto:

- **El ataque blando**, el cual, de un modo muy sintético, es un ataque sonoro que va precedido de una salida de aire (similar a lo que podemos ver con un bostezo). En él se mezclará sonido y aire partiendo de la resonancia pectoral, por lo cual será más fácil de ver y de realizar este tipo de ataque con notas graves de acuerdo con la tesitura del cantante que las realice.
- **El ataque preciso** o seco es la técnica más correcta y recomendable para aquellos que están empezando a aprender a cantar, y también para la emisión de palabras que empiezan por vocal. Esto se debe a que, con este ataque, es más fácil notar el mecanismo que comprende la ligera oclusión de las cuerdas vocales y ayuda a hacer un uso consciente de este movimiento. No obstante, la perfección de esta técnica necesitará de muchos años de práctica por los pocos y vagos impulsos sensoriales que recibimos de la laringe.
- **El ataque con incidencia nasal** es una técnica que podríamos considerar como perfecta en términos de canto, puesto que para ella necesitas un conocimiento total del funcionamiento del diafragma, la columna de aire, la laringe, las cuerdas vocales y el velo del paladar para dirigir el aire a las cavidades óseas porosas de nuestro cráneo que conocemos como resonadores. A parte de tratarse de la llave maestra para comprender la impostación, es imprescindible para la realización correcta de casi todas las consonantes y ataques consonánticos, y para simplificar y favorecer la producción de notas agudas.

Así pues, podemos ver que el ataque con incidencia nasal y el ataque preciso serán imprescindibles para las prácticas de nuestros alumnos, por lo que resultaría interesante probar la producción de los fonemas durante su estudio realizando estos ataques en contexto. El ataque blando quedará relegado como técnica expresiva recomendable solo en algunos casos muy concretos que requieran de ella.

### **3.3 La pronunciación: fonética y fonología**

Entendemos como pronunciación la materialización de la lengua oral, que comprende tanto la producción como la percepción de sonidos. La importancia de la pronunciación no radicará únicamente de su papel al momento de producir un texto oral, sino que también resultará vital para entender cualquier producción oral en una lengua extranjera. Además, cuidar la pronunciación será prioritario si queremos mantener una actitud positiva por parte del receptor, y un mayor grado de relajación por parte de nuestros alumnos que facilitará el proceso de comunicación (Bartolí, 2005: 3-4).

De esto podemos deducir que la pronunciación está integrada por dos aspectos fundamentales: *la lengua* y *el habla*.

Según apuntan Quilis y Fernández (1999: 3), *la lengua* es un modelo general que existe en la consciencia individual de todos los miembros de una comunidad lingüística determinada, mientras que *el habla* es la realización concreta de la lengua en un tiempo y un espacio determinados por cada uno de los hablantes de esta.

De esto podemos entender que la lengua será un fenómeno social, y que el habla será más bien un fenómeno individual: dos individuos que mantengan una conversación compartirán un ente común que se rige por unas reglas concretas, que será la lengua, mientras que esta se convertirá en habla en momento en el que la usen para dar voz a sus propias ideas. Por lo tanto, podemos ver que sin una no podría existir la otra.

Dentro de la pronunciación, pues, conviven dos disciplinas que conocemos como fonología y fonética. Como con el caso de la lengua y el habla, estas dos disciplinas son inseparables y necesitan trabajar juntas para su correcto funcionamiento. Para definir las podemos usar el concepto de fonema, el cual se trata de «la unidad fonológica más pequeña en la que puede dividirse un conjunto fónico» (Quilis y Fernández, 1999: 9).

Con esto, podemos hablar de que la fonética estudia los sonidos (o las relaciones entre las realizaciones fonéticas) mientras que la fonología estudia los fonemas, o, dicho de otro modo, las formas gráficas de las palabras. Quilis y Fernández (1999: 7) lo resume del siguiente modo:

Lengua → Fonología → Fonemas  
Habla → Fonética → Sonidos

**Habla:** fenómeno físico perceptible por el oído

**Lengua:** reglas que ordenan el aspecto fónico del acto del habla

Otros autores, como Obediente (1998), hablan también del estudio de la fonética en tres ramas:

- **Fonética articulatoria**, que estudia la producción de sonidos del habla y los movimientos del aparato fonador.
- **Fonética acústica**, la cual estudia las ondas sonoras.
- **Fonética auditiva-perceptiva**, la cual estudia la reacción del oído a las ondas sonoras e interpreta las ondas sonoras como señales lingüísticas.

Por último, también hace mención a la *fonética sincrónica*, la cual estudia los sonidos de un idioma en un momento determinado, y la *diacrónica*, que estudia cómo y por qué han evolucionado los sonidos de una lengua determinada a lo largo de la historia.

### 3.3.1 Fonemas y alófonos

El fonema, tal y como hemos visto y apuntan Quilis y Fernández (1999), es la unidad fonológica más pequeña en la que puede dividirse un conjunto fónico. Esto quiere decir que, si tomamos una palabra tal como «paso» y la dividimos

por fonemas (/p/ + /a/ + /s/ + /o/), obtendremos unas unidades mínimas e indivisibles.

El sistema se complica bastante con la introducción de los alófonos. Los alófonos son las representaciones de las distintas relaciones fonéticas que los fonemas presentan según su posición en la palabra o el contexto en el que se encuentren (Quilis y Fernández, 1999: 9).

Un ejemplo de alófono puede ser el que encontramos con la letra «t». Si la «t» se encuentra a principio de palabra o a principio de sílaba, su realización será dental, lo cual nos dejará con la lengua pegada a la parte trasera de los dientes superiores al momento de pronunciarla (ejemplos: tronco, trampa, entregar); estos son, en realidad, la mayor parte de los casos que encontraremos.

No obstante, también podemos encontrar la «t» como un alófono interdental (el cual representaremos con la grafía [t+] según el AFI) siempre que vaya precedido de /θ/. Este es el caso, por ejemplo, de «azteca».

En total, el sistema fonético español consta de 24 fonemas. En el *anexo 2* se recogen unas tablas en las cuales aparecen todos los fonemas con gran parte de sus alófonos y contexto para poder localizarlos en el aparato articulatorio-fonador.

### **3.3.2 Conocimientos básicos de anatomía**

Para la correcta localización y producción de los fonemas, será necesario tener unos mínimos conocimientos anatómicos de la cavidad bucal y sus alrededores, puesto que poner en práctica los conocimientos fonéticos en conjunción con su localización en la boca favorecerá la comparación, el aprendizaje y la producción de estos sonidos.

Aunque tampoco es imprescindible un conocimiento extremadamente pormenorizado de este campo, sería interesante que nuestros alumnos fueran capaces de recordar o que, por lo menos, tuvieran a su alcance las siguientes tablas que he diseñado para cuando se estén trabajando actividades relacionadas con la fonética:

		Punto de articulación		
		Anteriores	Central	Posteriores
Grado de articulación	Cerradas	/i/		/u/
	Semiabierta	/e/		/o/
	Abierta		/a/	

**Tabla 2.** Sistema vocálico español.

		Punto de articulación													
		Labial				Coronal						Dorsal			
		Bilabial		Labiodental		Interdental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar	
Sonoridad		Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora
Modo de articulación	Oclusiva	p	b			t <sup>h</sup>		t	d					k	g
	Nasal										n		ɲ		
	Vibrante simple										r				
	Vibrante múltiple										r				
	Fricativa			f		θ	ɸ			s				X	
	Aproximante		β				ð				ɹ		j		w/y
	Lateral										l		ʎ		
	Semivocal													i	u

**Tabla 3.** Sistema consonántico español.



### 3.3.3 *Transcripción fonética*

Según Quilis y Fernández (1999: 189):

La transcripción fonética es la reproducción gráfica de las diferentes realizaciones del sistema fonológico de una lengua. Incluso la más precisa transcripción fonética tiene tan solo el valor de un instrumento auxiliar, ya que es incapaz de expresar toda la riqueza de matices articulatorios y acústicos que presenta el habla viva.

Además, también anota a continuación los tres tipos de transcripción fonética que se pueden realizar (Quilis y Fernández, 1999: 190-191):

- **Transcripción ancha:** Transcripción en la que tan solo se conservan los siguientes alófonos: [j, w, ɨ, ʉ, m, ŋ].
- **Transcripción semiestrecha:** Transcripción que solo prescinde de los grados de abertura o cierre de los alófonos vocálicos.
- **Transcripción estrecha:** Transcripción que contempla todos los alófonos.

Como podemos deducir de esta clasificación, las transcripciones semiestrechas y las estrechas requerirán de un gran bagaje lingüístico y un profundo conocimiento de la fonética española.

Así pues, teniendo en cuenta que nuestra propuesta está enfocada a un aula de ELE con alumnos que no tendrán prácticamente conocimientos de español, consideramos necesario centrarnos en trabajar la transcripción ancha, la cual destaca por marcar tan solo los alófonos más típicos y fáciles de detectar del español.

Esto nos permitirá ayudar a nuestros estudiantes a crear una especie de partitura de referencia que podrán consultar en todo momento para pronunciar correctamente los textos que estén cantando.

#### **4. CONTEXTUALIZACIÓN**

La propuesta que presentamos en este TFM está específicamente dirigida a los alumnos Erasmus de canto residentes en España que realizan sus estudios en conservatorios superiores de música.

No obstante, el material didáctico se podría adaptar para ser implementado en un aula de ELE convencional.

##### **4.1 Grupo de actuación**

El grupo de actuación de este trabajo serán los alumnos de canto Erasmus que asistan al Conservatorio de Música Superior Joaquín Rodrigo (CSMV). Debemos tener en cuenta que este tipo de grupos tienen una característica muy peculiar, y es que, en comparación a las clases en un Centro de Enseñanza Secundaria y de Escuela Oficial de Idiomas (EOI), la ratio de alumnos es muy inferior.

En el caso que nosotros planteamos, si hubiésemos podido realizar las sesiones tal y como estaban planteadas, tan solo habríamos tenido dos alumnas en el aula. No obstante, como podemos observar en los comentarios de las profesoras de lenguas del conservatorio Francesc Peñarroja, la ratio normal de alumnos en este tipo de clases de idiomas es de entre uno y cinco alumnos, por lo es una situación habitual.

Los alumnos que tendríamos en estas clases podrían proceder de cualquier país de ámbito no hispano, ya que el máster dispone de interpretación operística.

Para poder trabajar mejor los discentes, sería interesante tener un mínimo de conocimientos sobre las lenguas que hablan, ya que podríamos buscar recursos que analicen las dificultades de aprendizaje específicas que pueden tener los alumnos según su país de origen.

## 4.2 Centro educativo

El centro que el que proyectábamos la implementación de este TFM es el CSMV (Conservatorio Superior de Música “Joaquín Rodrigo”), localizado en Valencia, calle Cineasta Ricardo Muñoz Suay (s/n), cerca de la Ciudad de las Artes y las Ciencias. La oferta de especialidades del CSMV es la siguiente:

- Estudios Superiores de Música de todas las especialidades instrumentales, vocales y teóricas. Estudios: interpretación, investigación, creación, sonología, pedagogía y jazz.
- Postgrados:
  - Máster de Enseñanza Artística en Interpretación Musical e Investigación Performativa.
  - Máster de Enseñanzas Artísticas en Interpretación Operística.

Como podemos ver, esto nos brindará la posibilidad de trabajar con alumnos Erasmus del superior de canto y también con los alumnos extranjeros que asistan al Máster de interpretación operística.

Además, el conservatorio tiene también contactos con la escuela profesional de directores. Estos, junto con la Joven Orquesta de la Generalidad Valenciana, preparan conciertos donde los alumnos de canto del superior y del máster de operística representan arias y recitativos. Este año, de hecho, una alumna italiana del máster operístico, Valeria Saladino, ha participado en la representación de zarzuelas que habían preparado entre estas entidades.

Por ello, más adelante también mostraré una entrevista que he podido realizar a esta alumna en la que narra cuál ha sido su experiencia al enfrentarse a este reto.

Por último, en cuanto a instalaciones, el conservatorio cuenta con una biblioteca, fonoteca y videoteca, aulas y salas de estudio equipadas con pianos, aulas de composición electroacústica y un estudio de grabación provisto tecnología de alta gama. Además, también dispone de un auditorio con un aforo de 474 localidades y un foso levadizo que posibilita la representación de música escénica.

#### **4.2.1 Formación en Español**

Es importante apuntar que, desde el propio conservatorio, no se ofrecen clases de Español para los alumnos Erasmus, y así queda patente en el documento de presentación para alumnos extranjeros de la página del CSMV.

No obstante, sí que recomiendan asistir a clases de formación en ELE en academias de Valencia con tal de aprender a desenvolverse por ellos mismos en España y poder disfrutar plenamente de su experiencia aquí.

En cuanto a la comunicación con los profesores, esta se realiza en los idiomas con los que ambas partes se encuentren más cómodas. Esto no suele ser un problema para los alumnos y profesores de canto, puesto que normalmente dominan a la perfección el italiano, el alemán y el francés.



**Ilustración 4.** Vista exterior del CSMV Joaquín Rodrigo.

## 5. ANÁLISIS DE METODOLOGÍAS

El trabajo que como profesores especializados en lengua española podemos realizar con nuestros alumnos será limitado en algunos aspectos, puesto que no es muy común que un profesor de esta especialidad cuente además con conocimientos de canto o incluso la formación vocal necesarios para desempeñar este papel.

No obstante, nosotros vamos a generar nuestra propuesta con la ayuda de los criterios lingüísticos para enseñanzas profesionales y superiores de música españoles.

Además, tomaremos como punto de partida el trabajo doctoral de Lynn (*Diction for singers: A Comprehensive Assesment of Books and Sources*, 2006), que nos permite ver cómo en otros países la enseñanza de idiomas para el canto está muy focalizada en lograr una buena dicción, o más bien dicho «suficiente», en unas pocas semanas.

Así pues, aunque el enfoque principal sea el de conseguir que nuestros alumnos logren pronunciar correctamente y trabajen tanto repertorio español como puedan, si la extensión del curso nos lo permite, también trataríamos de ayudarles a mejorar el resto de competencias y conocimientos que tienen sobre español siguiendo un patrón similar al que encontramos en los conservatorios profesionales, lo cual podría resultarles de mucha utilidad durante el tiempo que residan en España.

En resumen, deberemos ser flexibles y adaptar las prioridades de nuestro curso a las constricciones temporales con las que estemos trabajando.

### **5.1 Real Decreto (enseñanzas profesionales)**

Como comentábamos en la introducción, en el Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre, se fijan los aspectos básicos de currículo de las enseñanzas profesionales de música en términos de enseñanza. Según este:

Puesto que texto y música están indisolublemente unidos desde su origen en la música cantada, la especialidad de canto debe incluir una asignatura destinada al aprendizaje de los principales idiomas que son de uso corriente en la música vocal. Antes de transmitir un mensaje, es preciso comprenderlo para, a continuación, hacerlo llegar de manera inteligible al sujeto receptor, en este caso, el oyente, el público en general. Tenemos, pues, de una parte, la necesidad ineludible de entender un texto para poderlo comunicar con pleno sentido; de otra, la obligación, no menos perentoria, de «decir» ese texto de manera correcta en cuanto a su articulación, pronunciación y acentuación. [...].

El aprendizaje de un idioma aplicado al canto es algo que debe ir a la par de los estudios vocales, profundizando siempre de igual manera en ambas direcciones: el conocimiento del idioma

(Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre: 262-263).

Como podemos observar, queda claro en este fragmento la importancia de impartir las clases de lengua teniendo en cuenta tanto la pronunciación como los conocimientos lingüísticos, y de trabajarlos a medida que mejoramos nuestras capacidades como cantantes. Si lo vemos así, parece que no encontremos muchas diferencias entre las clases que podríamos recibir en la EOI y las especialmente dirigidas para alumnos de canto.

El mayor cambio reside en la gran importancia que se le da desde un primer momento a la pronunciación dentro de la producción en el ámbito del conservatorio, puesto que, ya durante el primer trimestre del primer curso del profesional, el alumno debe ser capaz de cantar una obra en italiano aprendida de memoria.

En los siguientes apartados analizaremos las directrices que marca el Real Decreto (RD) 1577/2006, del 22 de diciembre en cuanto a objetivos, contenidos y criterios de evaluación.

### **5.1.1 Objetivos**

Los objetivos que plantea RD 1577/2006, del 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos de currículo de las enseñanzas profesionales de música, son los siguientes (p. 2863):

- Conocer bien la fonética de los idiomas de que se trate.
- Comprender todo tipo de mensajes orales o escritos.
- Leer, dándoles su cabal sentido y expresión, textos escritos de un nivel adecuado a la capacidad del alumno.
- Utilizar la lectura de textos con el fin de familiarizarse con los diferentes registros lingüísticos de la lengua cotidiana.
- Valorar la importancia de la lengua dentro de un texto cantado.
- Apreciar la riqueza cultural y de sus lenguajes.

### **5.1.2 Contenidos**

En este apartado, podremos observar un gran interés en la fonética y con todo tipo de actividades y contenidos que van enfocados hacia la adquisición y mejora de esta competencia:

Comprensión global de mensajes orales. Reproducción y producción de mensajes orales. Entrenamiento de las destrezas fonéticas (articulación, emisión correcta, reconocimiento y diferenciación auditiva de los fonemas, pronunciación correcta, aplicación de la fonética cantada, conocimiento de las reglas del sistema fonético-fonológico). Utilización del repertorio individualizado para la adquisición y realización automatizada del sistema fonético-fonológico. Comprensión global de los textos poético-literarios y conocimiento de su contexto histórico, cultural y artístico. Análisis fonético para diferencias signos de forma autónoma.

(Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre: 2863).

### **5.1.3 Criterios de evaluación**

Por último, podemos clasificar los criterios de evaluación recogidos en la página 2863 del Real Decreto 1577/2006 del 22 de diciembre en la siguiente tabla para facilitar su consulta:

<b>1</b>	<b>Emitir correctamente breves contenidos orales</b>	Este criterio sirve para evaluar la capacidad de comprensión del alumno.
<b>2</b>	<b>Leer autónomamente un texto literario musical</b>	Este criterio pretende valorar la capacidad de relacionar los conocimientos del idioma con el contenido y el tratamiento musical de una obra.
<b>3</b>	<b>Memorizar textos breves pertenecientes a obras musicales</b>	Este criterio evalúa la capacidad de comprensión e interrelación del texto con la obra musical.
<b>4</b>	<b>Transcribir y comentar fonéticamente textos de partituras estudiadas</b>	Con este criterio se pretende comprobar la capacidad del alumnado para aplicar de forma autónoma los conocimientos fonéticos en la interpretación musical.
<b>5</b>	<b>Cantar de memoria pronunciando correctamente el texto de las partituras del repertorio del alumno</b>	Este criterio evalúa el dominio del alumno en relación con las destrezas fonéticas adquiridas y su capacidad memorística.

**Tabla 4.** Criterios de evaluación según el Real Decreto 1577/2006.

#### **5.1.4 Entrevistas al profesorado del departamento de canto del conservatorio Francesc Peñarroja**

Gracias a la colaboración de las profesoras del conservatorio Francesc Peñarroja, he podido encontrar respuestas a preguntas no solucionadas por los documentos oficiales. Además, sus experiencias como docentes son también de gran ayuda puesto que trabajan en un campo que no dispone de mucha literatura ni de recursos bibliográficos especializados.

Las tablas con las respuestas completas a las diferentes cuestiones que planteamos a las profesoras están disponibles en el *anexo 3*.

De entre sus respuestas, unos de los datos más interesantes son los relacionados con la ratio de alumnos: en los conservatorios profesionales de música, suelen tener de entre uno y cinco alumnos por aula.

También podemos ver que la duración habitual de las clases de idiomas en conservatorios profesionales suele ser de dos horas semanales, y, alrededor de una hora, para los conservatorios superiores. Esto, no obstante, es la situación de los conservatorios de la Comunidad Valenciana, puesto que cada comunidad autónoma e incluso cada conservatorio puede modificarlo. El



conservatorio profesional de Cartagena (Murcia), por ejemplo, tan solo dedica una hora a la semana a la enseñanza de lenguas para cantantes.

En cuanto a los materiales y metodologías empleados, es interesante ver la diferencia entre las respuestas de las profesoras de alemán e italiano con la de francés. Las dos primeras, con mucha más experiencia en el sector, usan recursos preparados mayoritariamente por ellas mismas y priorizan la fonética sobre todo lo demás, aunque también trabajan bastante contenido relacionado con gramática y vocabulario, como establece el Real Decreto, para dotar a los alumnos de un conocimiento lingüístico mínimo que pueda serles de ayuda en el momento de traducir los textos o tener una idea general del funcionamiento de las oraciones de una canción de un solo vistazo.

Mientras tanto, la profesora de francés, con tan solo un año de experiencia en este tipo de enseñanzas, sí que se ha valido mucho de libros de texto entre otros materiales, y ha puesto énfasis en los aspectos comunicativos; más concretamente, en la expresión oral.

Esto llama la atención si tenemos en cuenta que las otras dos profesoras han apuntado que consideran irrelevante incidir en la expresión oral y escrita por falta de tiempo para trabajarlas correctamente y desarrollarlas lo suficiente como para que en dos años puedan serle de utilidad a los alumnos. Además, esto, para ellas, significaría quitar tiempo necesario para abordar aspectos fonéticos o ver más obras del repertorio en cada lengua extranjera.

En cuanto a la elección de textos para el aula, nos ha gustado mucho la propuesta de Elena, la profesora de alemán, puesto que ella suele centrar el trabajo de su aula alrededor de canciones del *Lieder* (obras del repertorio alemán). Esto le ayuda a lograr los contenidos estipulados al mismo tiempo que da a conocer a los alumnos nuevas obras.

## 5.2 Estudios superiores de canto

Según lo establecido en la ORDEN 24/2011, del 2 de noviembre, de la Conselleria d'Educació, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, los alumnos de canto del superior deberán cursar un total de 16 créditos obligatorios de fonética aplicada (dos por cada semestre durante los cuatro años de duración de los estudios), y ocho créditos obligatorios de idioma aplicado (dos por cada semestre durante los dos primeros cursos).

				1.º		2.º		3.º		4.º		Total	
Fonética aplicada	Semestrales	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16 créditos		
	Anuales	4		4		4		4					
Idiomas aplicados	Semestrales	2	2	2	2						8 créditos		
	Anuales	4		4									

**Tabla 5.** Distribución de los créditos de fonética aplicada e idiomas aplicados en los estudios superiores de canto.

Los objetivos y metodologías en el caso de ambas asignaturas tienen un gran parecido con los de la asignatura de idiomas planteada en el conservatorio profesional de música, por lo que no vamos a analizarlos detenidamente.

No obstante, es interesante ver cómo se plasma la importancia de la fonética para el canto en la programación del superior, ya que existe como asignatura de carácter obligatorio a lo largo de los cuatro años. Aun así, en ninguno de estos cursos se trabaja específicamente el Español.

Siendo la fonética tan importante, con más créditos incluso que las lenguas, parece extraño que desde el centro no se ofrezca ninguna ayuda formal en esta línea para los alumnos Erasmus.

### **5.3 Entrevista con alumnado**

Valeria Saladino es una cantante soprano que realizó en el CSMV su estancia Erasmus durante un semestre (de febrero a julio) del curso 2017-2018, y que actualmente está realizando el máster de Interpretación Operística ofrecido por esta misma institución educativa.

Esta profesional del mundo del canto ha tenido a bien atendernos y responder algunas preguntas sobre su estancia en España. De entre todo lo que hemos podido hablar, nos ha parecido muy interesante el hecho de que, a pesar de no haber asistido a ninguna clase de español, Valeria podía mantener una conversación perfectamente fluida sin ningún problema más allá que el típico error gramatical básico.

Las respuestas completas de Valeria están disponibles en el *anexo 4*.

Por lo que nos comentó, durante su primera estancia en España no estudió prácticamente ninguna obra del repertorio español. Este año, sin embargo, con un mejor bagaje lingüístico, sí que se ha atrevido a cantar diversas arias y piezas y, además, ha participado en dos proyectos muy interesantes: una zarzuela y la ópera moderna *Dulcinea XL*, en la cual tuvo uno de los papeles principales.

A pesar de no haber recibido formación específica en fonética española, apunta no haber tenido demasiados problemas gracias al trabajo que las profesoras de canto y de repertorio del conservatorio de Valencia han realizado con ella, y a la ayuda constante de sus compañeros de clase y de piso. Del mismo modo, también comenta que no ha tenido muchas dificultades para memorizar las obras que ha cantado en español, puesto que los cantantes líricos están acostumbrados a cantar constantemente en idiomas que no son los suyos propios y que, por lo tanto, tienen técnicas para que esto no resulte un impedimento para su trabajo.

No obstante, también ha dicho que, a pesar de haber pasado tanto tiempo en España, no se ha especializado lo más mínimo en repertorio español.

Aunque tras un primer período en España las dificultades fonéticas que encontraba al cantar eran puntuales y tampoco demasiado serias, comenta que este suele ser el caso de los alumnos italianos, pero que aquellos que provienen de países como Polonia, Rusia, Alemania... presentan muchas más dificultades en este aspecto, y que quizá ellos sí que necesitarían un refuerzo extra en este ámbito.

Por último, Valeria comentó que lo que más ha echado en falta ha sido clases para aprender gramática y vocabulario, puesto que tiene bastantes dudas al hablar. Por esto, si las constricciones temporales con las que trabajásemos lo permitiesen, también sería interesante poner un poco de énfasis en este aspecto.

Por lo tanto, además de aprender fonética, un curso de lengua española les daría más seguridad y motivación para seguir cantado piezas en español.

## **6. PROGRAMACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA**

La finalidad de este TFM es ofrecer ideas concretas y llevadas al papel sobre cómo sería un curso o taller de ELE especializado en canto de unas 20 horas de duración, aunque tan solo tracemos el desarrollo de unas seis horas del mismo en este trabajo.

A continuación, trazaremos algunos de los aspectos más relevantes tales como los objetivos didácticos, los contenidos específicos y la evaluación que trataríamos durante el curso, lo cual nos servirá de guía para proponer actividades. Hemos contrastado las programaciones didácticas de idiomas de distintos conservatorios profesionales de música (Cartagena, Valencia, Santa Cruz de Tenerife, Getafe, Huelva, Almería y Ciudad Real).

### **6.1 *Objetivos***

Basándonos en lo que hemos observado en el bloque anterior, a continuación, enumeraremos los objetivos de nuestro curso:

- Conocer el aparato fonoarticulatorio, aplicado específicamente a la lengua española.
- Conocer aspectos fonéticos y prosódicos de la lengua española.
- Dar nociones básicas de gramática y vocabulario, y ofrecerles recursos de calidad para fomentar que sigan formándose en un futuro.
- Ampliar tanto el repertorio de obras que nuestros alumnos puedan cantar.
- Facilitar el desarrollo de capacidades para el autoaprendizaje y el trabajo autónomo de las obras.

## **6.2 Contenidos específicos**

Los contenidos específicos que vamos a tratar son los siguientes:

- Familiarización con las destrezas fonéticas (articulación, emisión correcta, reconocimiento y diferenciación de los fonemas, sonidos y alófonos, pronunciación correcta y conocimiento del sistema fonético español).
- El sistema vocálico y consonántico español frente al mismo sistema en canto; licencias vocálicas y consonánticas propias del canto.
- Correspondencia entre fonema, sonido, alófono y grafía y alfabeto fonético internacional.
- Detectar la sílaba tónica.
- División silábica para el canto.
- Diptongo, hiato y *liaison*.
- Prosodia, ritmo y entonación.

## **6.3 Metodología**

Las clases serán presenciales, y su asistencia será obligatoria para conseguir el aprobado del curso (mínimo 80%). Durante estas sesiones, trabajaremos primero la teoría fonética para después ponerla en práctica a través de transcripciones fonéticas, lecturas e interpretaciones de obras del repertorio español.

La atención al alumno será personalizada, puesto que estaremos trabajando en grupos muy pequeños. La evaluación tendrá como fin valorar si se han alcanzado o no los objetivos establecidos a través de la observación activa en el aula y evaluando sus interpretaciones desde un punto de vista lingüístico-fonético.

También se valorará muy positivamente el trabajo autónomo por parte de los alumnos, que consistirá en la preparación individual de obras de autores

españoles de reconocido prestigio en este ámbito como pueden ser Enrique Joaquín Granados (1867-1916), Manuel de Falla (1876-1946) y Eduardo Toldrá (1895-1962).

Una vez en el aula, responderíamos cualquier duda que pudiera haber surgido durante el trabajo de análisis, traducción y transcripción fonética, y valoraríamos los resultados tras escuchar la representación cantada de la pieza en cuestión.

## **6.4 Recursos didácticos**

A continuación, mostramos los criterios de selección para las obras que se llevarán al aula durante las primeras y una selección de recursos didácticos interesantes para mejorar la pronunciación.

### **6.4.1 Piezas del repertorio español: criterios de selección**

En principio, una vez hayamos asentado los conocimientos mínimos para el análisis y práctica de una obra lírica en español, y nos cerciemos de que nuestros alumnos tienen claro cómo realizar un análisis fonético, lo mejor sería establecer una rutina de trabajo para todas las obras que podamos dentro del horario académico establecido, puesto que con ello estaríamos ayudándoles a adelantar trabajo que más adelante puede ser autónomo.

Para facilitar la elección de obras apropiadas para las primeras sesiones, hemos establecido los siguientes criterios:

- La obra deberá tener una tesitura cómoda para todos los registros de voz; esto será especialmente importante si tenemos en el aula voces masculinas y femeninas. La razón no es otra que la de poder trabajar el mismo texto todos juntos y que las correcciones sean útiles para todo el estudiantado. Una tesitura que más o menos consideraríamos cómoda para todas las voces abarcaría desde *do en tercera* a *mi en cuarta* (en notación musical); por suerte, son muchas las obras escritas en este registro.

- Sería interesante elegir la obra teniendo en cuenta el provecho que podremos sacarle también a la letra, puesto que a partir de ella podemos trabajar de forma contextualizada contenidos gramaticales, vocabulario o incluso conocimientos sobre literatura española.
- También sería apropiado que las obras no presentaran demasiadas dificultades desde un punto de vista musical, para evitar así combinaciones fonéticas complicadas y un cambio rápido entre ellas. A pesar de que nuestros alumnos serán prácticamente profesionales del canto, siempre será interesante al principio dejar un poco de lado el apartado técnico musical para dotar de mayor importancia a los apartados fonético-expresivos.

Tras consultarlo con Alberto Guardiola, profesor de canto del conservatorio profesional Francesc Peñarroja, hemos llegado a la conclusión de que las piezas que conforman la obra *Seis Canciones* de Eduardo Toldrá (1940) recogen más o menos estas características. Por lo tanto, en las sesiones que hemos preparado y mostramos en el siguiente bloque, trabajaremos específicamente con una de sus canciones titulada *Después que te conocí*.

#### **6.4.2 Recursos en línea**

Hoy en día existen una gran cantidad de recursos en línea de calidad con los cuales, usándolos correctamente, podremos obtener muy buenos resultados educativos.

A continuación, presentamos cuatro recursos que pueden ser muy útiles para nuestros alumnos. Hay que tener en cuenta que estos recursos pueden ser complementarios a la formación en el aula y que pueden ayudar a nuestros alumnos a trabajar de forma autónoma y a distancia:



- **SpanishDict**

Enlace: <https://www.spanishdict.com/>

SpanishDict es un recurso web que, funcionalmente, sigue un planteamiento similar al de otras plataformas como Duolingo o Memrise. Aunque estos dos últimos son recursos de mucha calidad, SpanishDict se destaca en cuanto a su utilidad para alumnos de español por estar centrada al completo en la enseñanza de español e inglés.

Dentro de este recurso encontramos muchas opciones útiles como la de traductor, conjugador, vocabulario, gramática, tesoro e incluso un sistema de palabra del día similar a la que usan muchos diccionarios. Aunque la calidad de las explicaciones que encontramos para gramática y la presentación del vocabulario están por encima de la media, consideramos que en el apartado en el que verdaderamente brilla este recurso es en el apartado de pronunciación.



**Ilustración 5.** Portal pronunciación SpanishDict

A parte de los recursos teóricos que incorpora este recurso, también ofrece cuestionarios con los que poner a prueba lo aprendido, y una selección de onomatopeyas y trabalenguas expresamente pensados para trabajar los fonemas y alófonos con los que los alumnos presentan más dificultades.

### To practice s

La sardinera sacó para asar sesenta sardinas secas  
secadas solas a sol.  
*The sardine seller took out sixty sun-dried sardines to roast them.*

### To practice rr (rolled r)

Erre con erre guitarra, erre con erre barril. Rápido corren  
los carros, cargados de azúcar del ferrocarril.  
*R and r guitar, r and r barrel. The carts roll along quickly, laden with sugar from the train.*

Ilustración 6. SpanishDict, trabalenguas

Acceder a este recurso es también muy simple: podemos hacerlo desde su portal web o desde las aplicaciones móviles que ofrecen para iOS y Android

Quizás los dos elementos que echamos en falta serían ejercicios en los que haya que grabarse para que la aplicación te señale si has pronunciado correctamente las palabras y la posibilidad de interactuar con otros usuarios de la aplicación, para así poder hacer un seguimiento del avance de nuestros alumnos sin tener que preguntarles o sin que tengan que depender de la ayuda del docente.

Así pues, consideramos que este es un buen recurso para que los alumnos refuercen lo aprendido en el aula, que tengan todo tipo de recursos a mano desde una misma plataforma, e incluso es un buen sitio del que sacar contenidos para usar en el aula.

- **La fonética del español**

**Enlace:** <https://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/portal/fonetica/index.html>

Este recurso web del que vamos a hablar a continuación (Utgård, K., Vázquez-Larruscaín, Miguel, 2018) se trata de una extensa recolección informativa y práctica sobre fonética española.

Esta página, localizada dentro del portal web de la Universidad de Oslo, recoge el trabajo que Katrine Utgård realizó para su tesis doctoral en el Departamento de lenguas extranjeras de la universidad de Bergen.

Así pues, en este recurso se analiza en profundidad la producción de los distintos fonemas y alófonos del español comparándolos en todo momento con los sonidos noruegos, puesto que iba dirigido específicamente a esos estudiantes.

### 2.3 Las nasales /m n ɲ/

**Practica las nasales →**

El castellano tiene tres fonemas nasales, **m n ɲ**, respectivamente nasal sonoro bilabial, alveolar y palatal escritos ortográficamente como *m n ñ*.

La **m** se pronuncia igual que en noruego, pero en posición final de la sílaba hay una tendencia a que la **m**, que solo existe en prestamos de otros idiomas, se realice como una **n**.

La **n** castellana es algo diferente a la noruega en lo que se refiere al punto de articulación, ya que la **n** noruega es dental mientras que la castellana es alveolar. Perceptualmente esta diferencia no es muy importante, así que no hay que poner mucho énfasis en este rasgo diferencial noruego-castellano.

**Ilustración 7.** Ejemplo extraído de la página web [La fonética del español](https://www.hf.uio.no/ilos/tjenester/kunnskap/sprak/nettsprak/spansk/portal/fonetica/index.html).

Además, se vale de la fonética acústica para trabajar la correcta pronunciación de los distintos sonidos del sistema fonético español a través de la grabación y el análisis de las ondas de sonido.

Para ello, hacen uso de una aplicación desarrollada en Java por Terje Dahl, de ARM Lingua, que nos permitirá grabar nuestra voz y comparar las ondas sonoras resultantes con la correcta pronunciación.

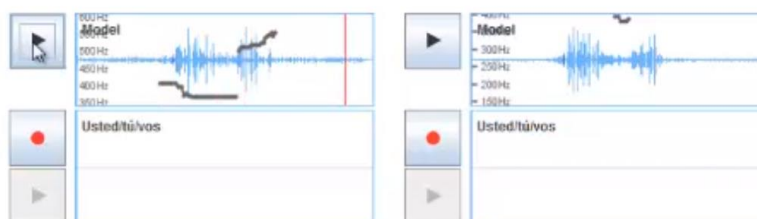
### Sobre el acento tonal del noruego - de modo comparativo -

Uttale av "seier", som i "en velfortjent seier".

Uttale av "seier", som i "mange seier svømmer i havet"

Tonelag 1

Tonelag 2



**Ilustración 8.** Aplicación para comparar ondas sonoras.

Esta página fue publicada por primera vez en 2012, y esto se hace de notar en las dificultades que encontraremos para usar este pequeño módulo de Java que gestiona la aplicación (en nuestro caso, tan solo hemos sido capaz de hacerlo funcionar de un modo parcial a través de Internet Explorer, un navegador que, en la actualidad, ha cesado su desarrollo activo por parte de Microsoft). No obstante, se trata de un recurso especialmente interesante para profundizar en aquellos fonemas con más dificultades de producción.

- **Traductor de transcripción fonética**

**Enlace:** <https://easypronunciation.com/es/>

Entre los últimos recursos, encontramos el traductor de transcripción fonética en español de EasyPronunciation.com. Esta utilidad está programada para traducir cualquier texto que queramos al AFI.

Obviamente, pensamos que el alumno debe hacer el esfuerzo por su propia parte de transcribir el texto por sí mismo con la ayuda de diccionarios y las tablas que encontramos en los anexos, puesto que esto les ayudará a interiorizar y automatizar el proceso cuando vean o incluso escuchen un texto.

Aun así, puede ser interesante para la corrección de sus actividades, en el caso de que estén trabajando autónomamente, o para comprobar cómo sería la transcripción estrecha del texto.

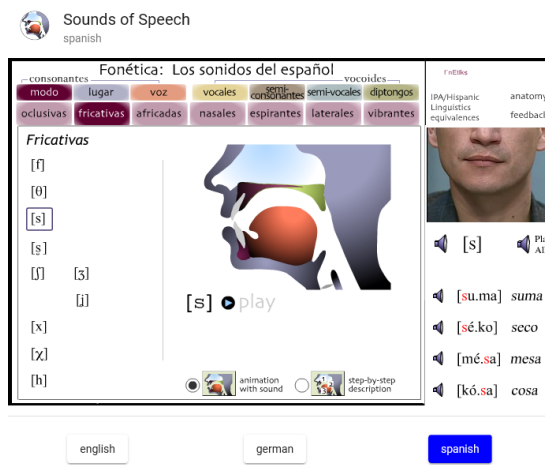


**Ilustración 9.** Interfaz del traductor a transcripción fonética.

- **Sounds of Speech**

Enlace: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/main/spanish>

Por último, encontramos este recurso didáctico desarrollado por la Universidad de Iowa. Esta herramienta es un mapeado total de los componentes que intervienen en la producción de los distintos sonidos y alófonos, y muestra el movimiento de las articulaciones dentro de la cavidad bucal junto con la reproducción del sonido.



**Ilustración 10.** Interfaz de la aplicación Sounds of Speech.

Así pues, es un complemento indispensable para acompañar nuestras explicaciones y materiales fonéticos, ya bien sea durante las primeras sesiones como en cualquier momento en el que el estudiantado tenga alguna duda que no puedan resolver solo con los recursos en papel o por escrito.

### 6.4.3 Recursos en papel

Dada la naturaleza tan poco convencional de esta modalidad de enseñanza de lenguas, y la poca cantidad de estudiantes que reúnen estas necesidades, no hay libros de texto que se adecúen a la perfección a lo que buscamos. Por esta razón, sería recomendable que los profesores preparasen los materiales ya bien sea en un dossier que se les entregará a principio de curso a los alumnos, o con fotocopias que se les irán entregando periódicamente.

Por último, sería recomendable que los alumnos trajesen algún soporte para tomar notas por escrito durante la clase y, sobre todo, para transcribir fonéticamente los textos, ya que hacerlo a ordenador resulta muy complejo por todos los símbolos que entran en juego en este proceso.

## 6.5 Evaluación

La evaluación de este curso será de diagnóstica, sumativa, y final. Para sacar la puntuación total del curso, seguiríamos la siguiente rúbrica:

Instrumento de evaluación	Porcentaje de la nota
Dictados. <b>Resultado de aprendizaje:</b> identificación de fonemas en el habla y relación con su grafía del alfabeto estándar, y valoración de competencias morfosintácticas y gramaticales.	15%
Transcripción fonética de textos en español <b>Resultado de aprendizaje:</b> capacidad de identificar fonemas y alófonos y transcribirlos en AFI.	15%
Preparación autónoma de las canciones objeto de estudio, aportando traducciones y transcripciones fonéticas de los mismos para su revisión en clase. <b>Resultado de aprendizaje:</b> capacidad para preparar los textos de forma autónoma.	20%
Lectura e interpretación de textos del repertorio español dándole sentido y la entonación pertinente. <b>Resultado de aprendizaje:</b> correcta dicción en español y comprensión del funcionamiento de la lengua y léxico.	50%

**Tabla 6.** Criterios de evaluación del curso.

## **7. TEMPORALIZACIÓN Y SECUENCIACIÓN DE TRES SESIONES**

En este apartado vamos a presentar el desarrollo de tres sesiones con la finalidad de, en el total de las seis horas que abarcarían estas, tratar de ayudar a nuestros alumnos a sentar unos conocimientos mínimos y básicos que les permita cantar sus primeras canciones del repertorio español.

Así pues, las sesiones que planteamos tendrán una duración de dos horas cada una.

### **7.1 Primera sesión**

Iniciamos la primera sesión con una presentación de los alumnos y del profesor. Para ello, utilizaremos los autorretratos lingüísticos.

#### **7.1.1 Presentación**

Los alumnos deberán dibujar, dentro de la silueta de una persona en blanco, colores y elementos que representen las lenguas que conocen y cómo les han influenciado durante su vida (esta es una dinámica presentada por Ana Castelo durante un ciclo de talleres para profesores de ELE en la UJI).

A continuación, tras cinco minutos, nos presentaremos poniéndolos en común y contando qué lenguas conocemos y qué papel tienen en nuestras vidas. Esto será muy importante, porque nos permitirá partir de los conocimientos previos que tengan sobre lenguas, saber qué conocen sobre español, y, sobre todo, su actitud y motivación para aprender español.

#### **7.1.2 Primera partitura**

Tras esta breve presentación, les daremos a nuestros alumnos la partitura de la primera obra española que van a trabajar, que en este caso será *Después que te conocí* (1941), de Eduardo Toldrá, puesto que reúne todos los requisitos que consideramos necesarios para las primeras sesiones.

Una vez con la partitura en sus manos, el primer paso que tendrán que seguir será el de sacar el texto de la partitura y copiarlo en una hoja con un espaciado bastante grande entre las líneas, suficiente para que les quepa la transcripción fonética que realizaremos más adelante. Además, también sería interesante que dejaran un espacio a la derecha para poder glosar el texto y añadir la traducción, si fuera necesario (la *tabla 7* es una plantilla para facilitarles la tarea).

Este ejercicio es interesante porque, de este modo, pueden empezar a familiarizarse con las estructuras silábicas de las palabras españolas (como podemos observar, en las partituras de obras cantadas las palabras van separadas por sílabas, cada una de las cuales suelen corresponder a una nota):

27

A Maria Moix de Porter  
**Después que te conocí**  
Quevedo

BIBLIOTECA MUSICA

Un poco mosso

PIANTO

Des - pués que te co - no - cí, to - das las co - sas me

PIANO

**Ilustración 11.** Partitura de *Después que te conocí* (Toldrá, 1941).

Cuando lo hayan completado, y comprobemos que están escritos correctamente, les haremos leer el texto en voz alta y se grabarán para que quede constancia de cómo fue su primera producción sin conocimientos teóricos de fonética española y enfrentándose por primera vez a esta partitura. Además, servirá para que se autoevalúen, ya que, por regla general, el alumno cuando comete un error no es consciente y necesita volver a escucharse para llegar apreciar los matices incorrectos.



Este ejercicio nos ayudará a detectar errores como problemas con la producción de sonidos e incluso problemas de entonación que corregiremos más adelante.

Por último, procederíamos a traducir el texto y lo pondríamos en común para hablar sobre qué quería transmitir el autor con él.

Texto original	Traducción
Después que te conocí,	
(Espacios para la transcripción fonética)	
todas las cosas me sobran,	
el sol para tener día,	
abril para tener rosas.	

**Tabla 7.** Ejemplo de plantilla para la traducción y transcripción de textos

### 7.1.3 Introducción a la fonética española

A continuación, daríamos a los alumnos los materiales recogidos en el *anexo 2*. Con ellos presentaríamos todos los fonemas más comunes en español y sus alófonos según su posición dentro de la palabra.

Hemos de tener en cuenta que nuestros alumnos son ya prácticamente profesionales del canto y que, por lo tanto, han recibido una extensa formación en materia lingüística. Por lo tanto, lo más probable es que dominen a la perfección el AFI junto con todas las lenguas más usadas en el canto.

Teniendo en cuenta, pues, que estamos tratando con expertos en lenguas, podremos enfocar esta enseñanza desde un punto contrastivo con el material recogido en el *anexo 1*, que nos será de mucha ayuda para que relacionen los elementos de las lenguas que ya conocen con el contenido de esta nueva LE para ellos.

Por último, podemos ayudarnos de la aplicación Sounds of Speech para facilitar la comprensión del sonido y su producción a través de la imitación del gesto.

#### **7.1.4 Dictado**

Para terminar la sesión, realizaremos un dictado. Como comenta la profesora Susana Agut, y recogemos en el *anexo 3*, esta técnica puede ser muy útil para ver cómo de interiorizados tienen nuestros alumnos el conjunto de sonidos en español en relación con los símbolos que los representan.

De un modo similar a la primera actividad de lectura, este ejercicio nos servirá para comprobar qué problemas presentan nuestros alumnos en lo relacionado a la identificación de sonidos, para su posterior corrección en el aula.

Los textos que utilizaremos serán creados *ad hoc*, y además de incidir sobre aspectos fonéticos que habrá en las letras de las canciones que se trabajarán posteriormente, también tendrán un aspecto cultural (la vida del autor, el contexto socio-cultural...). De este modo, podremos darle doble utilidad, porque así también ofreceremos información para la interpretación y el trabajo de la dimensión expresiva de la obra.

A continuación, mostramos un ejemplo de texto que podríamos usar para este dictado concreto:

Esta pieza compuesta por Eduardo Toldrá utiliza el texto de un poema de Francisco Quevedo (1580-1645), y es la última pieza de la obra *Seis canciones*. La temática de este poema queda muy clara desde el principio: para la protagonista nada de lo que el resto del mundo considera como valioso lo es para ella al compararlo con la relación que tiene con su amante. La música acompaña e intensifica el sentido del texto al estar escrita en modo mayor y usar un *poco mosso* como tempo, alternando entre ritmos binarios con tresillos. Por último, las armonías de esta pieza recuerdan a Debussy, aunque son un poco más simples y van acompañadas de melismas y ornamentos que le confieren un toque español.

### 7.1.5 Temporalización de la sesión

Actividades	Temporalización
1. Presentación	10 minutos
2. Copia del texto y primera lectura	30 minutos
3. Traducción	30 minutos
4. Teoría sobre fonética española	45 minutos
5. Dictado	15 minutos
	2 horas

**Tabla 8.** Temporalización de la primera sesión.

## 7.2 Segunda sesión

La segunda sesión iniciaría con un repaso de las particularidades fonéticas trabajadas el último día en clase, para refrescarlas y para preparar a los alumnos de cara a la siguiente actividad.

### 7.2.1 Transcripción fonética

Durante la segunda sesión afianzaremos el conocimiento de la transcripción fonética. Lo más probable es que nuestros alumnos ya hayan realizado anteriormente alguna en otros idiomas, dado su especialidad en canto, así que pondríamos centrarnos en las particularidades de la lengua española.

Tras esto, dedicaremos gran parte de la sesión a guiarles a través del proceso de transcripción, ofreciéndoles información relevante que pueda facilitar la tarea. A continuación, mostraremos los errores que tuvieron durante la primera lectura (y grabación) y les señalaremos por qué los consideramos errores comparándolo con sus transcripciones.

### 7.2.2 Lectura en voz alta

Una vez completado el proceso anterior, procederemos a realizar otra lectura en voz alta, esta vez con las correcciones. Leer el texto varias veces ayudará a que nuestros alumnos empiecen a familiarizarse con él, y a trabajar la memorización de los puntos clave.

Si todavía detectamos algunos errores, esta vez será importante corregirlos de forma inmediata (para que no se fosilice el error), porque el siguiente paso será ya el de cantar la obra y necesitamos que tengan estos aspectos claros.

### 7.2.3 Los trabalenguas

Para terminar de pulir problemas de pronunciación, llevamos al aula trabalenguas fáciles relacionados con los errores que detectamos durante la primera sesión.

La canción que hemos seleccionado para el primer contacto con el repertorio español no presenta prácticamente ninguna dificultad fonética, pero podríamos, por ejemplo, usar los siguientes trabalenguas para dejarles claro que la pronunciación de la <v> y de la <b> en español es igual, a diferencia de otros idiomas como el francés, el italiano o el holandés.

To practice **v** at the beginning of a word

El vino vino, pero el vino no vino vino; el vino vino vinagre.  
The wine arrived, but the wine didn't arrive as wine; the wine arrived as vinegar.

To practice **v** and **b**

Juan tuvo un tubo, y el tubo que tuvo se le rompió, y para recuperar el tubo que tuvo, tuvo que comprar un tubo igual al tubo que tuvo.  
Juan had a tube, and the tube he had broke, and to get back the tube that he had, he had to buy a tube just like the tube that he had.

**Ilustración 12.** Trabalenguas para trabajar la pronunciación de la <b> y la <v>.

### 7.2.4 Interpretación lírica de la obra

A continuación, sería necesario que canten la obra para ver cómo encajan el elemento de la pronunciación con todos los demás propios de la música y el canto (colocación de la voz, posición relajada del velo del paladar, ritmo, fraseología...).

El hecho de que musicalmente esta obra sea bastante sencilla nos facilitará centrarnos en los aspectos más relacionados con la lengua. Así pues, tendremos que corregir cualquier problema que surja durante la representación de la obra, y comparar la pronunciación cantada con la cantada en español, poniendo énfasis en la entonación y la fraseología.

Debemos tener en cuenta que, al tener el velo del paladar en una posición relajada para proyectar e imposter mejor la voz, es muy importante que todos los fonemas consonánticos y vocálicos tengan una colocación perfecta desde el punto de vista articulatorio. También será necesario fijarnos en la relajación de la laringe de nuestros alumnos para evitar problemas tanto de salud como de pronunciación.

Por último, podremos realizar correcciones relacionadas con los *ataques*, (que hemos introducido durante el marco teórico), ya que en español se caracterizan por ser más secos que, por ejemplo, en italiano. También podríamos corregir aspectos tales como la elisión o particularidades del canto aplicadas a la canción que estemos trabajando (aunque cada nota suele corresponder a una sílaba, cuando las notas se alargan, debemos poner más énfasis en las vocales y alargar hasta que abarquen prácticamente la totalidad del tiempo que mantengamos la sílaba).

### 7.2.5 Temporalización de la sesión

Actividades	Temporalización
1. Revisión general de fonética	10 minutos
2. Repaso de transcripción fonética	20 minutos
3. Transcripción fonética del texto	30 minutos
4. Lectura en voz alta	15 minutos
5. Trabalenguas	10 minutos
6. Representación de la pieza y correcciones	35 minutos
	2 horas

**Tabla 9.** Temporalización de la segunda sesión.

## 7.3 Tercera sesión

La tercera sesión que proponemos tendrá como objetivo poner en práctica lo aprendido durante las sesiones anteriores y evaluar el avance de nuestros alumnos a través de una actividad de trabajo colaborativo.

### 7.3.1 Introducción

Durante los primeros minutos repasaremos lo aprendido anteriormente, responderemos dudas y, por último, presentaremos la mecánica que emplearemos para la actividad que ocupara prácticamente la totalidad de esta sesión.

Como ya hemos comentado, haremos uso de una dinámica similar a la del puzle de Aronson, con la que pretendemos trabajar de dos a tres canciones en una sola clase. El número de piezas dependerá de los alumnos que tengamos en el aula, siguiendo la siguiente organización:

	Asturiana (Manuel de Falla, 1914).	No lloréis, ojuelos (Granados, 1915)	Del cabello más sutil (Obradors, 1921)
Grupo de dos alumnos	Un alumno	Un alumno	
Grupo de tres alumnos	Un alumno	Un alumno	Un alumno
Grupo de cuatro alumnos	Dos alumnos	Dos alumnos	
Grupo de cinco alumnos	Dos alumnos	Tres alumnos	
Grupo de seis alumnos	Dos alumnos	Dos alumnos	Dos alumnos

**Tabla 10.** Reparto de canciones según el número de alumnos en nuestro grupo.

Así pues, cuando no tengamos suficientes discentes como para formar grupos, estipularemos que los estudiantes trabajen una de las obras y sean *especialistas* de ella, para después explicársela a los compañeros.

Si tenemos suficientes alumnos, crearemos grupos base y grupos de especialista tal y como suele ser el caso en la mecánica del puzle de Aronson. Si tenemos de cuatro a cinco alumnos, habrá dos grupos base y dos grupos de especialista; de este modo, cada grupo base trabajará dos canciones.

Si tenemos seis alumnos o más, habrá dos grupos base y tres grupos de especialista. Esto nos permitiría abarcar un total de tres canciones, una por cada especialista del grupo base, si se dan las condiciones apropiadas.

### **7.3.2 Canciones**

Las canciones estipuladas para esta tercera sesión serán, como hemos indicado arriba, *Asturiana* (Manuel de Falla, 1914), *No lloréis, ojuelos* (Granados, 1915) y *Del cabello más sutil* (Obradors, 1921).

El propósito de la elección de un repertorio tan variado en cuanto a autores se refiere es para permitir que nuestros alumnos puedan conocer tantos compositores españoles como sea posible, lo cual les dará una idea de por dónde empezar a explorar el repertorio español autónomamente.

Estas obras tienen como característica añadida a las anteriormente señaladas para la elección de obras en el aula el hecho de que tienen letras cortas, lo cual será crucial para el correcto desarrollo de esta actividad en las dos horas de clase.

### **7.3.3 Primera parte**

Tras repartir aleatoriamente las canciones entre los alumnos, estos deberán trabajarlas individualmente o, en el caso de que sean suficientes, en grupos de especialistas. El procedimiento será similar al que seguimos con la primera canción: los alumnos recibirán una plantilla con la letra de la obra que les haya tocado (similar a la de la *tabla 7*), y la trabajarán centrándose en la traducción y la transcripción fonética de la obra.

Además, cada alumno recibirá un texto breve, similar al que hemos mostrado en el apartado de dictado, en el cual tendrá el contexto sociocultural de la obra que van a cantar.

Tras cerciorarnos de que se haya traducido correctamente la pieza, se haya realizado la transcripción y sean capaces de leer la letra sin errores de pronunciación, les daremos las partituras para que analicen qué dificultades podrían presentar al aunar la letra y la música.

Tras leer la letra en conjunto con la música, los alumnos deberán cantar las piezas delante de sus compañeros, los cuales valorarán sus interpretaciones. Para facilitar la evaluación entre pares, les ofreceremos la siguiente rúbrica:

	Mejorable	Regular	Excelente
Pronunciación correcta de los fonemas /r/ (doble erre) y /ʎ/ en su interpretación.			
Buena interpretación musical pese a enfrentarse a una letra en español.			
Se pueden diferenciar las palabras que conforman la letra de la canción.			
Fraseología y entonación correctas, con una cadencia fluida entre palabras			
Realización correcta de los ataques siguiendo los criterios propios del canto en español.			

**Tabla 11.** Rúbrica para la coevaluación.

Esta rúbrica está pensada para que los estudiantes tan solo tengan que marcar las casillas de acuerdo con su opinión respecto a la interpretación de sus compañeros. Tras completarla, comentaremos los resultados entre todos y podrán argumentar la puntuación otorgada a cada compañero. Esto les servirá también, para poner más énfasis en los aspectos que resultan más complicados de adquirir.

#### **7.3.4 Segunda parte**

En esta segunda parte, los alumnos volverán a sus grupos base o, se juntarán con el resto de sus compañeros y tomarán el rol de profesores.

Su papel durante esta parte de la sesión será el de explicar el significado de la letra de su obra a sus compañeros, mostrarles sus transcripciones para indicar qué dificultades fonéticas puede plantear y, por último, deberán escuchar las explicaciones de sus compañeros.

Los alumnos realizarán unas lecturas previas de las nuevas obras y, tras verlas junto con la partitura, deberán cantarlas en frente del resto de la clase como actividad final.



Durante esta parte de la sesión el papel del profesor será el de observador, estando siempre atento para asistir a los alumnos que estén explicando y ayudando con cualquier duda que pueda surgir.

Para finalizar, el profesor dará las correcciones pertinentes para las interpretaciones de la segunda parte de la sesión.

### **7.3.5 Temporalización de la sesión**

<b>Actividades</b>	<b>Temporalización</b>
1. Introducción y repaso	10 minutos
2. Reparto de canciones	5 minutos
3. Trabajo individual o en grupos de especialistas	35 minutos
4. Prueba cantada de las canciones individuales	15 minutos
5. Trabajo en grupos base	40 minutos
6. Representación de las piezas y correcciones	15 minutos
	2 horas

**Tabla 12.** Temporalización de la tercera sesión.



## 8. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL

Como comentaba en el prólogo de este trabajo, por la reciente situación de pandemia global, no hemos podido implementar la propuesta didáctica que presentamos a un aula real para probar su utilidad, por lo que su validez queda de momento relegada al campo teórico, pendiente de ser comprobada.

También habría sido muy interesante explorar la entonación, para ello necesitaríamos disponer de más sesiones; además, para los cantantes, nuestro ejemplo concreto, porque la entonación viene pautada por la partitura.

En conclusión, creo que este trabajo puede ser muy interesante poner el foco en la forma, centrar la atención en la fonética y proponer ideas para trabajarla de forma explícita, activa y conscientemente en el aula a través del ejemplo de los alumnos de canto.

### 8.1 *Nuevos campos para explorar en futuros trabajos*

Bajo nuestro punto de vista, este TFM abre la puerta a nuevas propuestas para un futuro, de entre las cuales nos gustaría mencionar:

- Creación de un curso/taller virtual dirigido a profesionales del canto interesados en aprender español para aumentar el repertorio de obras que pueden cantar.
- Tratar de llevar un enfoque similar al analizado en este trabajo a las aulas de ELE convencionales, y en lugar de manejar un repertorio lírico trabajar canciones populares y comparar los resultados a lo largo de un período de tiempo entre dos grupos distintos para comprobar si las prácticas que priorizan el estudio y trabajo de la pronunciación pueden ser positivas para los estudiantes.



## 9. BIBLIOGRAFÍA

- Ariza, M. (1994): *Sobre fonética histórica del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Bartolí Rigol, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *PHONICA*, 1, 1-27. Laboratori de Fonètica Aplicada – LFA. Recuperado de: [http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo\\_02.pdf](http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf)
- Bickel, J. E. (2016). *Vocal Technique: A Physiologic Approach (2nd Revised edition)*. San Diego, California: Plural publishing. Recuperado de: <https://books.google.es/books?hl=es&id=ohJbDwAAQBAJ&dq=spanish+fo+r+lyrical+singers&q>
- Canellada, M.<sup>a</sup> J. (1972): *Antología de textos fonéticos (segunda edición ampliada)*. Madrid: Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos.
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació. ORDEN 24/2011, del 2 de noviembre, por el que se establecen y autorizan los planes de estudio en los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV. *Diari Oficial de la Comunitat Valenciana*, 6648, de 10 de noviembre de 2011, 36595 a 36801. Recuperado de: [https://www.dogv.gva.es/datos/2011/11/10/pdf/2011\\_11318.pdf](https://www.dogv.gva.es/datos/2011/11/10/pdf/2011_11318.pdf)
- Departamento de canto (2019-2020). *Programaciones didácticas fonética aplicada y lenguas aplicadas al canto*. Conservatorio Superior de Música de Valencia – Joaquín Rodrigo. Recuperado de: [https://drive.google.com/drive/folders/11ji8FG0\\_h6\\_9WvPh1CtG5RBBJBu\\_e\\_WU](https://drive.google.com/drive/folders/11ji8FG0_h6_9WvPh1CtG5RBBJBu_e_WU)

Ferrer Serra, J. S. (2008). *Teoría, anatomía y práctica del canto*. Barcelona: Herder.

Foz Colas, E., Requena Andre, M.<sup>a</sup> A., Marínez Domínguez, M.<sup>a</sup> J. ¡Así se habla! Material didáctico de ELE para mejorar la pronunciación. Madrid: Secretaría General Técnica, Centro de Publicaciones, Ministerio de Educación. Recuperado de:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/asi-se-habla-material-didactico-de-ele-para-mejorar-la-pronunciacion/ensenanza-lengua-espanola/13340>

Guzmán, M. N., Shifres, F. y Carranz, R. (2018). *Usos de las realizaciones aproximantes de las consonantes /b d g/ en el canto lírico en español en vinculación con otras variables expresivas*. La plata: Laboratorio para el estudio de la Experiencia Musical (Facultad de Bellas Artes – Universidad Nacional de La Plata). Recuperado de:

[http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67764/Documento\\_completo\\_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/67764/Documento_completo_.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Madrid: Instituto Cervantes/ Biblioteca Nueva. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular)

Lynn Mahaney, C. (2006). *Diction for Singers: A Comprehensive Assesment of Books and Sources*. Ohio: The Ohio State University. Recuperado de: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=osu1148931700&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1148931700&disposition=inline)

Obediente, E. (1998). *Fonética y fonología*. Mérida: Universidad de Los Andes. Recuperado de:

<https://books.google.es/books?id=tRSOo-Msmh4C&lpg=PR17&ots=23T6LsLgk4&dq=transcripci%C3%B3n%20fon%C3%A9tica&lr&hl=es&pg=PA6#v=onepage&q=transcripci%C3%B3n%20fon%C3%A9tica&f=false>

- Pato, E., Molinié, L. (2009). La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección. *Tinkuy*, 11, de 167 a 185. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303925>
- Posadas de Julián, P. (2008). Los fonemas como recurso expresivo en el canto lírico. *Language Design*, 2, páginas 107-118. Recuperado de:  
[https://ddd.uab.cat/pub/landes/landes\\_a2008specialissue/landes\\_a2008specialissuep107.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/landes/landes_a2008specialissue/landes_a2008specialissuep107.pdf)
- Quilis, A., Fernandez, J. (1999). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloparlantes*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Real Decreto 1577/2006, del 22 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos de currículo de las enseñanzas profesionales de música por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 18, de 20 de enero de 2007, 2853 a 2900. Recuperado de:  
<https://www.boe.es/boe/dias/2007/01/20/pdfs/A02853-02900.pdf>
- Santamaría Busto, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *redELE*, 20, 1-16. Recuperado de:  
<https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:c8fe483a-590a-46ab-a598-80363c02ed07/2010-redele-20-04santamaria-pdf.pdf>
- Terrón Vinagre, N. (2016). Los problemas de pronunciación del español en hablantes cuya lengua base es el búlgaro. *DOBLELE*, 2, 31-61. Recuperado de:  
[https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele\\_a2016v2/doblele\\_a2016n2p36.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/doblele/doblele_a2016v2/doblele_a2016n2p36.pdf)
- Tomás Calatayud, M.<sup>a</sup> D. (2019). *Presentación, Saluda*. Valencia: Conservatorio Superior de Música Joaquín Rodrigo. Recuperado de:  
<https://csmvalencia.es/presentacion-saluda/>

Villayandre Llamazares, M. Fonética y Fonología. Universidad de León.

Recuperado de:

<https://docplayer.es/9156077-Actividad-1-fonemas-y-alofonos-del-espanol.html>



## 10. ANEXOS

### 10.1 Anexo 1: Alfabeto fonético internacional comparativo – Principales idiomas de canto lírico

(Vocal Technique: A Physiologic Approach, 2018:93-96)

**International Phonetic Alphabet  
Vowel Chart**  
(Vowels are the carriers of vocal tone)

<b>Lip Vowels</b> (slight arch in back of tongue, lips rounded)	<b>IPA Symbol</b>	<b>English</b>	<b>Italian</b>	<b>French</b>	<b>German</b>	<b>Spanish</b>
French Bright Ah	[a]			jardin [ʒardɛ̃]		casa [kasa]
(Warm) Italian Ah	[ɑ]	father [fɑðə]	casa [kaza]	âme [amə]	alle [al:le]	
Open o	[ɔ]	taught [tɔt]	morte [mɔrte]	noble [nɔblə]	ob [ɔp]	amor [amɔr]
Closed o	[o]	obey [obeɪ]	dove [dove]	nôtre [notrə]	Tod [tot]	
Open u (Omega)	[ʊ]	full [fʊl]			Grund [gront]	
Closed u	[u]	mood [mud]	luna [luna]	doux [du]	Buch [bux]	tuyos [tujɔs]
Unstressed neutral vowel - schwa	[ə]	sofa [sofə]		cheval [ʃəval]	aber [abər]	
Stressed neutral vowel	[ʌ]	up [ʌp]				
Neutral vowel followed by r	[ɜ]	learn [lɜn] bird [bɜd]				
<b>Tongue Vowels</b> (forward arch of tongue)						
	[i]	me [mi]	mio [mi:ɔ]	vive [vivə]	Liebe [libe]	triste [triste]
Closed e	[e]	date [det]	meno [mena]	été [ete]	mehr [mer]	
	[ɪ]	sit [sit]			bin [bin]	
Open e	[ɛ]	met [met]	sempre [sempre]	jamais [ʒame]	Bett [bet:t]	Señor [seɲɔr]
	[æ]	cat [kæt]				
<b>Mixed Vowels</b>						
Closed (lips in [u] & say [i])	[y]			flûte [flytə]	früh [fry]	
Open (lips in [o] & say [ɪ])	[ʏ]				Myrten [myrten]	
Closed (lips in [o] & say [e])	[ø]			deux [dø]	Höhle [hølə]	
Open (lips in [ɔ] & say [ɛ])	[œ]			fleur [flœr]	höllisch [hœl:ɪʃ]	
<b>Nasal Vowels</b> (French - soft palate lowered)						
a, e, ea, ae, ao when followed by a single n or m	[ã]			lampe [lãpə]		
i, ei, ai, y when followed by a single n or m	[ɛ̃]			timbre [tɛ̃brə]		
o, eo when followed by a single n or m	[õ]			bon [bõ]		
u, eu when followed by a single n or m	[œ̃]			humble [œ̃blə]		

**Figure 6-1A.** IPA vowel chart (lip and tongue, mixed, and nasal vowels).

**International Phonetic Alphabet**  
**Vowel Chart**  
(Vowels are the carriers of vocal tone)

Diphthongs	IPA Symbol	English	Italian	French	German	Spanish
<i>Sustain the first vowel when singing</i>	[a:ɪ]	high [ha:ɪ]			hain, peín [ha:m, pa:ɪn]	
	[ɛ:ɪ]	same [se:ɪm]				
	[ɔ:ɪ]	boy [bɔ:ɪ]				
	[a:ʊ]	now [na:ʊ]			Baum [ba:ʊm]	
	[o:ʊ]	snow [sno:ʊ]				
<i>The second vowel is "lighter" than in [ɔ:i]</i>	[ɔ:y]				träumen [trɔymen] treu [trɔ:y]	
	[a:e]		paesano [pa:ezano]			
<i>There are many diphthongs in Italian!</i>	[a:i]		mai [ma:i]			
	[a:ɔ]		ciao [tʃa:ɔ]			
	[a:u]		pausa [pa:uza]			
	[ɛ:i]		sei [se:i]			
	[e:u]		Euridice [e:uriditʃe]			
	[i:a]		sia [si:a]			
	[i:ɔ]		mio [mi:ɔ]			
	[ɔ:i]		tuoi [twɔ:i]			
	[u:ɛ]		due [du:ɛ]			
	[u:i]		lui [lu:i]			
	u:ɔ]		tuo [tu:ɔ]			
<b>Triphthongs</b>						
<i>Sustain the first vowel when singing</i>	[a:ɪ:ə]	fire [fa:ɪ:ə]				
	[a:ʊ:ə]	hour [a:ʊ:ə]				
<b>Glides</b>						
<i>Generally, sustain the next vowel sound when singing</i>	[j]	young [jʌŋ]	fiore [fjɔre]	ciel [sjel]	Jahr [jar]	Ayer [ajer]
	[w]	quick [kwɪk]	guardo [gwardɔ]	voyage [vwajaʒɔ]		bueno [bweno]
	[ɥ]			nuit [nɥi]		
	[ʎ]	lute [ʎiut]	gli [ʎi]			llorar [ʎorar]
<b>Glide Plus a Diphthong</b>	[je:i]		miei [mje:i]			

**Figure 6-1B.** IPA vowel chart (diphthongs, triphthongs, and glides).

**International Phonetic Alphabet  
Consonant and Consonant Cluster Chart**

<b>Voiced Consonants</b> <i>Vocal folds vibrating</i>	<b>IPA Symbol</b>	<b>English</b>	<b>Italian</b>	<b>French</b>	<b>German</b>	<b>Spanish</b>
<i>Bilabial - uses the lips - Plosive or Non-plosive</i>	[b]	box [baks]	bene	bon [bɔ̃]	Buch [buχ]	Bendita [bendita]
<i>Alveolar or Dental</i>	[d]	desk [dɛsk]	dente	deux [dø]	doch [dɔχ]	donde [dɔnde]
<i>Post alveolar (tongue touches between alveolar ridge and hard palate)</i>	[dʒ]	joke [dʒok]	giungere [dʒundʒɛɾɛ]			inyección [indʒekθjɔn]
<i>Dental</i>	[dz]	adds [ædz]	mezzo [mɛd:zɔ]			
<i>Velar - back of tongue arches to touch soft palate</i>	[g]	good [gʊd]	guardo [gwardɔ]	grand [grɑ̃]	Grund [grʊnt]	gusto [gustɔ]
<i>Palatal - middle of tongue arches</i>	[ʒ]	vision [vɪʒən]		je [ʒə]		
<i>Alveolar or Dental</i>	[l]	listen [lɪsən]	lana [lana]	parlant [parlɑ̃]	alte [altɛ]	paloma [palɔma]
<i>Bilabial (lips touch, nasal resonance)</i>	[m]	mom [mam]	amare [amare]	million [miljɔ̃]	mild [mɪlt]	mañana [maɲana]
<i>Dental or Alveolar (nasal resonance)</i>	[n]	none [nan]	pena [pena]	fenetre [fənɛtrə]	bin [bɪn]	cuna [kuna]
<i>Velar</i>	[ŋ]	sing [sɪŋ]	lungo [luŋɡɔ]		sing [zɪŋ]	blanco [blanɔ]
<i>Exists only in Spanish (nasal resonance)</i>	[ɲ]					confusa [kɔɲfusa]
<i>Post alveolar &amp; palatal (nasal resonance)</i>	[ɲ]	onion [ʌŋjən]	bagno [baɲɔ]	agneau [aɲo]		señor [seɲɔr]
<i>Flipped, rolled, or disappearing (English)</i>	[ɾ] flip [r] roll	arise [əɾɑ:ɪz] Lord [lɔd]	morire [morire]	esprit [ɛspri]	brechen [brɛçɛn]	caro [karo] carro [karo]
<i>Dental - tongue touches upper teeth (fricative)</i>	[θ]	those [ðoz]				
<i>Labiodental - upper teeth touch lower lip</i>	[v]	vote [vot]	verde [vɛɾɛ]	vivre [vivrə]	wohin [vohɪn]	
<i>Spanish only (letters b &amp; v interior - fricative)</i>	[β]					brazos [βraθɔs] novia [nɔβja]
<i>Bilabial</i>	[w]	witch [wɪtʃ]	Questo [kwɛstɔ]	noir [nwar]		
<i>Dental - tongue on back of lower teeth (fricative)</i>	[z]	zone [zon]	sguardo [zgwardɔ]	brise [brizə]	Seele [zele]	es la [ɛz la]

**Figure 6-2A.** IPA consonant chart (voiced consonants).

**International Phonetic Alphabet  
Consonant and Consonant Cluster Chart**

<b>Unvoiced Consonants</b> <i>Vocal folds not vibrating</i>	<b>IPA Symbol</b>	<b>English</b>	<b>Italian</b>	<b>French</b>	<b>German</b>	<b>Spanish</b>
<i>Labiodental fricative</i>	[f]	fine [faɪn]	forte [fɔʁtɛ]	faire [fɛʁə]	Ofen [ɔfən]	flores [flɔʁes]
<i>Velar and Alveolar</i>	[gz]	exile [ɛgzɑɪl]				
<i>Air flow through glottis</i>	[h]	help [hɛlp]			Herr [hɛ:r]	
<i>Velar - arched tongue (plosive or non-plosive)</i>	[k]	cost [kɒst] kick [kɪk]	caro [karɔ]	coeur [kœʁ] quel [kɛl]	Kunst [kʊnst]	kilo [kilo]
<i>Post alveolar &amp; Dental (fricative)</i>	[ʒd]	judged [dʒʌdʒd]				
<i>Velar &amp; Dental (fricative)</i>	[ks]	axis [æksɪs]		extase [ɛkstazə]	wechseln [vɛksəlɪn]	exhalar [eksalar]
<i>Never used in singing!</i>	[t̪]	milk [mɪlk]				
<i>Bilabial - plosive in English &amp; German</i>	[p]	point [pɔɪnt]	sempre [sɛmpʁɛ]	Psyché [psiʃe]	Pfund [pfʊnt]	España [ɛspaña]
<i>Alveolar Fricative</i>	[s]	sing [sɪŋ]	pensare [pɛnsarɛ]	soir [swar] cette [sɛtə]	Haus [ha:ʊs]	estoy [ɛstɔj] ojos [ɔχɔs]
<i>Post alveolar fricative</i>	[ʃ]	shall [ʃæl]	scena [ʃɛna]	charme [ʃarmə]	schön [ʃɔn]	
<i>Post alveolar fricative plosive</i>	[ʒt]	hushed [hʌʃt]			Stunde [ʃtʊndɛ]	
<i>Alveolar (Plosive in English &amp; German or Dental)</i>	[t]	tall [tɔl]	tutto [tut:tɔ] (dental)	tire [tirə] (dental)	Takt [tɔkt] [Tod [tot]	tanto [tantɔ] (dental)
<i>Alveolar plosive plus a fricative</i>	[ts]	cats [kæts]	senza [sɛntsa]		Zug [tsuk]	
<i>Alveolar plosive plus a fricative</i>	[tʃ]	chime [tʃaɪm]	bacio [batʃɔ]		Deutsch [dɔ:ytʃ]	
<i>Alveolar dental fricative</i>	[θ]	thing [θɪŋ]				zapata [θapata]
<i>hard ch (German) (ch + a, o, u, au)</i>	[χ]				nacht [naxt]	
<i>soft ch (German) (ch + all other vowels/consonants)</i>	[ç]	human [çjumən]			nichts [nɪçts]	
<i>h sounds before w</i>	[ʍ]	when [mɛn]				

**Figure 6-2B.** IPA consonant chart (unvoiced consonants).

## 10.2 Anexo 2: Fonemas y alófonos del español (vocales y consonantes)

(Villayandre Llamazares, M.:2-4)

### FONEMAS Y ALÓFONOS DEL ESPAÑOL: VOCALES

FONEMAS	ALÓFONOS	CONTEXTO	AFI	RFE
<b>/a/</b> "abierta" "central"	<b>velarizada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Seguida de /u/, /o/, /x/: <i>auge, aorta, ajo</i></li> <li>Seguida /l/ en sílaba trabada: <i>alma</i></li> </ul>	[a]	[ə]
	<b>nasalizada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre consonantes nasales: <i>mano</i></li> <li>Tras pausa y seguida de nasal: <i>antes</i></li> </ul>	[ã]	[ã]
	<b>central</b>	Resto de contextos	[a]	[a]
<b>/e/</b> "semicerrada" "anterior"	<b>abierta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En contacto con /r/ (excepto si al mismo tiempo está trabada por /m, n, s, d, θ/): <i>redes, berro</i></li> <li>Seguida de /x/: <i>lejos</i></li> <li>En el diptongo /ei/: <i>ceiba</i></li> <li>En sílaba trabada, excepto por /m, n, s, d, θ/: <i>afecto, elfo, concepto, verso</i></li> </ul>	[e]	[e]
	<b>nasalizada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre consonantes nasales: <i>menta</i></li> <li>Tras pausa y seguida de nasal: <i>entrar, emú</i></li> </ul>	[ẽ]	[ẽ]
	<b>semicerrada</b>	Resto de contextos: <i>mente, sed, renta</i>	[e]	[e]
<b>/o/</b> "semicerrada" "posterior"	<b>abierta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En contacto con /r/: <i>borrar, rosa</i></li> <li>Seguida de /x/: <i>hoja</i></li> <li>En el diptongo /oi/: <i>soy</i></li> <li>En sílaba trabada: <i>contra</i></li> <li>en el contexto /al + /o/ + /l, r/: <i>ahora, la hora, la ola</i></li> </ul>	[o]	[o]
	<b>nasalizada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre consonantes nasales: <i>mono</i></li> <li>Tras pausa y seguida de nasal: <i>hombre</i></li> </ul>	[õ]	[õ]
	<b>semicerrada</b>	Resto de contextos	[o]	[o]
<b>/i/</b> "cerrada" "anterior"	<b>abierta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En contacto con /r/: <i>risa, esbirro</i></li> <li>Seguida de /x/: <i>alijo, aborigen</i></li> <li>En sílaba trabada: <i>cinco</i></li> </ul>	[i]	[i]
	<b>semiconsonante (aproximante)</b>	Seguida de vocal en diptongo: <i>cielo</i>	[ɨ]	[ɨ]
	<b>semivocal</b>	Precedida de vocal en diptongo: <i>aire</i>	[ɨ]	[ɨ]
	<b>nasalizada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre consonantes nasales: <i>domingo</i></li> <li>Tras pausa y seguida de nasal: <i>inicio, índice</i></li> </ul>	[ĩ]	[ĩ]
	<b>cerrada</b>	Resto de contextos	[i]	[i]
<b>/u/</b> "cerrada" "posterior"	<b>abierta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>En contacto con /r/: <i>runa, currar</i></li> <li>Seguida de /x/: <i>bruja</i></li> <li>En sílaba trabada: <i>punta, susto</i></li> </ul>	[u]	[u]
	<b>semiconsonante (aproximante)</b>	Seguida de vocal en diptongo: <i>duelo</i>	[w]	[w]
	<b>semivocal</b>	Precedida de vocal en diptongo: <i>auge</i>	[u]	[u]
	<b>nasalizada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Entre consonantes nasales: <i>mundo</i></li> <li>Tras pausa y seguida de nasal: <i>humano, hundir</i></li> </ul>	[ũ]	[ũ]
	<b>cerrada</b>	Resto de contextos	[u]	[u]



## FONEMAS Y ALÓFONOS DEL ESPAÑOL: CONSONANTES

FONEMAS	ALÓFONOS	CONTEXTO	AFI	RFE
<b>/p/</b> "oclusiva" "sorda" "bilabial"		▪ Inicio de sílaba: <i>pasa, repaso, prisa</i>	[p]	[p]
<b>/t/</b> "oclusiva" "sorda" "dental"	<b>Dental</b>	▪ Inicio de sílaba: <i>taza, petaca, traca</i>	[t]	[t]
	<b>Interdental</b>	▪ Precedido de /θ/: <i>azteca</i>	[t̪+]	[t̪]
<b>/k/</b> "oclusiva" "sorda" "velar"		▪ Inicio de sílaba: <i>queso, caso, kilómetro, pescado, meñique, cráneo</i>	[k]	[k]
<b>/b/</b> "oclusiva" "sonora" "bilabial"	<b>Oclusiva</b>	▪ Posición inicial absoluta o tras pausa: <i>bodega</i> ▪ Tras /N/: <i>ambos</i>	[b]	[b]
	<b>Fricativa o Aproximante</b>	▪ Resto de contextos: <i>habano, selva</i>	[β]·[β.]	[β]
<b>/d/</b> "oclusiva" "sonora" "dental"	<b>Oclusiva</b>	▪ Inicial absoluta o tras pausa: <i>duna</i> ▪ Tras /N/ y /L/: <i>hindú, aldea</i>	[d]	[d]
	<b>Fricativa o Aproximante</b>	▪ Resto de contextos: <i>cada</i>	[ð]·[ð.]	[ð]
<b>/g/</b> "oclusiva" "sonora" "velar"	<b>Oclusiva</b>	▪ Inicial absoluta o tras pausa: <i>gato, guepardo</i> ▪ Tras /N/: <i>tango</i>	[g]	[g]
	<b>Fricativa o Aproximante</b>	▪ Resto de contextos: <i>alga, pagano</i>	[ɣ]·[ɣ.]	[ɣ]
<b>/f/</b> "fricativa" "sorda" "labiodental"			[f]	[f]
<b>/θ/</b> "fricativa" "sorda" "interdental"	<b>Sonora</b>	▪ Final de sílaba + consonante sonora: <i>jazmín</i>	[θ]	[z]
	<b>Sorda</b>	▪ Resto de contextos: <i>zumbar, ciencia</i>	[θ]	[θ]
<b>/s/</b> "fricativa" "sorda" "ápicoalveolar"	<b>Sorda</b>	▪ Inicial de sílaba: <i>sirena</i> ▪ Final de sílaba + cons. sorda distinta de /t/: <i>después</i>	[s]	[s]
	<b>Sorda dentalizada</b>	▪ Final de sílaba + /t/: <i>destino</i>	[s̺]	[s̺]
	<b>Sonora</b>	▪ Final de sílaba + cons. sonora distinta de /d/: <i>abismo</i>	[z]	[z]
	<b>Sonora dentalizada</b>	▪ Final de sílaba + /d/: <i>desdén</i>	[z̺]	[z̺]

FONEMAS	ALÓFONOS	CONTEXTO	AFI	RFE
/j/ "fricativa" "sonora" "palatal"	<b>Africada-oclusiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicial absoluta o tras pausa: <i>ya, yo, hierro, hielo</i> (en pronunciación lenta o enfática)</li> <li>▪ /N/ o /L/ + /j/: <i>cónyuge, el hielo</i></li> </ul>	[d͡ʒ]-[j]	[y̞]
	<b>Fricativa o aproximante</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resto de contextos: <i>rayo</i></li> </ul>	[j]-[j̞]	[y]
/x/ "fricativa" "sorda" "velar"	<b>Uvular</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ante /u, ol/: <i>lujo, conjuro</i></li> </ul>	[χ]	
	<b>Velar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Resto de casos: <i>jamás, gente, anginas, ángel</i></li> </ul>	[x]	[x]
/t͡ʃ/ "africada" "sorda" "palatal"		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>guanche, champú</i></li> </ul>	[t͡ʃ]	[ç]
/m/ "nasal" "sonora" "bilabial"		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio de sílaba: <i>muralla, amor</i></li> </ul>	[m]	[m]
/n/ "nasal" "sonora" "alveolar"		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio de sílaba: <i>novela, canica</i></li> </ul>	[n]	[n]
/ɲ/ "nasal" "sonora" "palatal"		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio de sílaba: <i>ñora, ñoño</i></li> </ul>	[ɲ]	[ɲ]
/l/ "aproximante lateral" "sonora" "alveolar"	<b>Alveolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio de sílaba: <i>luna, salud</i></li> <li>▪ Resto de casos: <i>plenitud</i></li> </ul>	[l]	[l]
	<b>Palatal</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posición final + /t͡ʃ, ʃ, ʎ, ɲ/: <i>colcha, el hielo, el llavero, el ñu</i></li> </ul>	[lʲ]	[j]
	<b>Interdental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posición final + /θ/: <i>alza, dulce</i></li> </ul>	[l̪+]	[j]
	<b>Dental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Posición final + /t, d/: <i>asalto, balda</i></li> </ul>	[l̪]	[j]
/ʎ/ "aproximante lateral" "sonora" "palatal"		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inicio de sílaba: <i>llena, amarillo</i></li> <li>▪ Intervocálica: <i>calle</i></li> </ul>	[ʎ]	[j]
/r/ "vibrante" "múltiple" "sonora" "alveolar"		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervocálica en interior de palabra: <i>parra</i></li> <li>▪ Inicial de palabra: <i>ron</i></li> <li>▪ Precedida de /N/, /l/, /s/: <i>enredo, milrayas, israelí</i></li> <li>▪ Primer elemento de la raíz tras un prefijo: <i>ab-rogar</i></li> </ul>	[r]	[r̄]
/ɾ/ "vibrante" "simple" "sonora" "alveolar"		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intervocálica en interior de palabra: <i>para</i></li> <li>▪ Tras /p, t, k, b, d, g, f/: <i>petróleo, trozo, prisa, frágil</i></li> </ul>	[ɾ]	[ɾ]

### 10.3 Anexo 3. Dossier de recolección de información - Profesoras de lenguas del conservatorio Francesc Peñarroja

Nombre	Susana
Apellidos	Agut Casanova
Lengua de especialidad	Italiano
Correo (corporativo o personal)	susanaagutcas@gmail.com

Experiencia profesional	
Años impartiendo clases de idiomas para alumnos de canto	Susana lleva trabajando en conservatorios de música desde el año 1998.
Conservatorios en los que trabaja	<b>Castellón de la Plana:</b> Conservatorio profesional Mestre Tàrrega. <b>La Vall d'Uixó:</b> Conservatorio profesional Francesc Peñarroja. <b>Valencia (trabajó durante un año):</b> Conservatorio superior de música Joaquín Rodrigo.
Enseñanzas a las que pertenecen tus alumnos (profesional/superior)	<b>Profesional</b> <b>Superior:</b> grupos de canto / grupo de lengua optativa a los que asistía gente de todos los instrumentos.
¿Compaginas tu trabajo de profesora de canto con otras modalidades de enseñanza de lenguas?	Durante algunos años, Susana ha compaginado su trabajo en los conservatorios con la Escuela Oficial de Idiomas, aunque, en la actualidad, se dedica única y exclusivamente a la enseñanza de italiano en conservatorios de música.

Contextualización		
¿Cuántos alumnos sueles tener aproximadamente por clase?	Enseñanzas profesionales	De uno a cinco.
	Enseñanzas superiores	Más de diez, menos de veinte (variaba mucho según grupos).
Duración de las sesiones	Enseñanzas profesionales	Dos horas.
	Enseñanzas superiores	De una a dos horas.
Conocimientos previos de los alumnos: ¿suelen tener nociones básicas sobre la lengua de la asignatura?	Los alumnos del profesional no suelen tener conocimientos previos de la lengua. Del mismo modo, la mayoría de los alumnos del superior deben	
En el caso de que haya algún alumno con conocimientos previos sobre vuestra lengua de	En el aula de Susana, al no existir la opción de convalidarse la asignatura con un título de lenguas,	



<b>especialidad, ¿les ofrecéis actividades de ampliación, o siguen la misma dinámica que el resto de compañeros?</b>	todos los alumnos están obligados a asistir a clase y seguir la misma dinámica que el resto de compañeros.
--	--

<b>Prácticas docentes</b>	
<b>Explica brevemente cómo sueles enfocar las primeras sesiones de la asignatura (qué actividades iniciales llevas a cabo, qué material ofreces a los alumnos...)</b>	<p>La primera sesión suele enfocarse a la presentación de los alumnos y la valoración de los conocimientos que tienen sobre la lengua.</p> <p>En cuanto a las actividades que suele utilizar, encontramos la realización de una primera lectura (bien sea de un texto o de un grupo de palabras con fonemas complicados para los españoles).</p> <p>Además, ofrece a los estudiantes un abecedario que viene acompañado de la representación fonética de las letras y las distintas particularidades del italiano como podrían ser los trigramas y los digramas.</p>
<b>¿Prefieres trabajar con manual, o con material que has preparado tu misma?</b>	Susana suele trabajar con materiales extraídos de manuales de la escuela oficial de idiomas o directamente desde recursos en Internet, aunque en algunas ocasiones también prepara ejercicios de ampliación.
<b>¿Los textos que trabajas en el aula son principalmente obras líricas o textos convencionales?</b>	En cuanto a los textos que Susana trabaja en el aula, encontramos de los dos tipos: Por una parte, se vale del repertorio que los profesores de canto dan a los alumnos y los aprovecha para su uso en el aula, y por otra, suele utilizar textos extraídos de otros recursos para realizar dictados y lecturas.
<b>Qué tipo de actividades te suelen funcionar mejor para trabajar la fonética</b>	<p>Las actividades que mejor funcionan a Susana para trabajar la fonética son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura de palabras complicadas</li> <li>• Lectura de textos</li> <li>• Dictados</li> <li>• Escucha de canciones tanto líricas como populares.</li> </ul>
<b>Qué actividades te suelen funcionar mejor para trabajar la gramática y vocabulario</b>	Para este fin, utiliza todo tipo de actividades convencionales que podríamos encontrar en cualquier manual de escuela oficial idiomas.
<b>¿Modificas los textos que usas para las clases?</b>	Susana no modifica los textos que utilizan en el aula, puesto que normalmente están muy adaptados al nivel de los alumnos.
<b>¿Qué diferencias encuentras entre una clase de escuela oficial de idiomas y una clase de lenguas en el Conservatorio?</b>	<p>La diferencia más fundamental es que la fonética, en el Conservatorio, se trabaja de un modo mucho más proactivo a través del tratamiento de conceptos tales como los trigramas y los digramas, y que se trabaja con transcripciones fonéticas. Con sus clases también pretende ofrecer a los alumnos herramientas y directrices para que puedan traducir los textos pertenecientes a las obras en italiano que tengan que cantar tan fácilmente como le sea posible.</p> <p>No obstante, la formación del Conservatorio carece por completo de ejercicios de producción, tanto escritos como orales.</p>

	<p>En cuanto a la escuela oficial de idiomas, se hace mucho menos hincapié en fonética a favor de trabajar más la comprensión y la expresión oral y escrita a través de conversaciones y diálogos que tienen como finalidad aprender y asentar nuevos conceptos gramaticales y vocabulario.</p>
--	---

<b>Nombre</b>	Marta
<b>Apellidos</b>	Monfort Bellido
<b>Lengua de especialidad</b>	Francés
<b>Correo (corporativo o personal)</b>	monfort_marbel@gva.es

Experiencia profesional	
<b>Años impartiendo clases de idiomas para alumnos de canto</b>	1
<b>Conservatorios en los que trabaja</b>	Conservatorio de Música Francesc Peñarroja Conservatorio Profesional de Música "Mestre Tárrega"
<b>Enseñanzas a las que pertenecen tus alumnos (profesional/superior)</b>	Profesional
<b>¿Compaginas tu trabajo de profesora de canto con otras modalidades de enseñanza de lenguas?</b>	Con enseñanza de lenguas no, pero sí lo compagino con proyectos de traducción

Contextualización		
<b>¿Cuántos alumnos sueles tener aproximadamente por clase?</b>	<b>Enseñanzas profesionales</b>	2 - 3
<b>Duración de las sesiones</b>	<b>Enseñanzas profesionales</b>	2 horas con cada grupo
<b>Conocimientos previos de los alumnos: ¿suelen tener nociones básicas sobre la lengua de la asignatura?</b>	Los de primer año no, pero los de segundo año sí.	
<b>En el caso de que haya algún alumno con conocimientos previos sobre vuestra lengua de especialidad, ¿les ofrecéis actividades de ampliación, o siguen la misma dinámica que el resto de compañeros?</b>	Hay unos objetivos que son comunes para el grupo, pero las propuestas de ampliación son constantes y adaptadas a las necesidades del alumno.	

Prácticas docentes	
<b>Explica brevemente cómo sueles enfocar las primeras sesiones de la asignatura (qué actividades iniciales llevas a cabo, qué material ofreces a los alumnos...)</b>	La primera sesión es más bien lúdica y el objetivo es doble: por un lado, conocernos todos y comenzar creando un clima positivo en el aula y, por el otro, hacer una evaluación inicial para saber de dónde partimos.
<b>¿Prefieres trabajar con manual, o con material que has preparado tu misma?</b>	Ambos, utilizo todas las herramientas a mi alcance, tanto en manuales como en materiales audiovisuales y actividades de mi propia cosecha.
<b>¿Los textos que trabajas en el aula son principalmente obras líricas o textos convencionales?</b>	En el día a día trabajo más textos convencionales, pero cuando los alumnos llegan con sus obras para interpretar también las trabajamos, especialmente toda la parte de fonética y de comprensión léxica.
<b>Qué tipo de actividades te suelen funcionar mejor para trabajar la fonética</b>	Me gusta mucho que el alumno hable porque toma un papel más activo y los progresos son evidentes. Por tanto, centro mucho mis actividades en la expresión e

	interacción oral.
<b>Qué actividades te suelen funcionar mejor para trabajar la gramática y vocabulario</b>	La lectura, de donde extraemos los conceptos gramaticales y los elementos léxicos, seguida siempre de una producción oral. Si conviene que la tarea sea escrita, les suelo pedir que la hagan en casa, en calma, para revisarla juntos en la próxima sesión.
<b>¿Modificas los textos que usas para las clases?</b>	Hasta hoy no lo he hecho, pero no lo descarto si, llegado el caso, lo creo oportuno.
<b>¿Qué diferencias encuentras entre una clase de escuela oficial de idiomas y una clase de lenguas en el Conservatorio?</b>	El alumnado del Conservatorio tiene un perfil fantástico para un profesor de idiomas. Son alumnos muy entregados, con objetivos muy claros sobre su aprendizaje del idioma. Todo lo que se aprende en el aula tiene una aplicación directa en las obras que interpretan. Esto los mantiene despiertos y motivados. Los progresos son rápidos y notables. Como docente me produce una gran satisfacción.

<b>Nombre</b>	Elena
<b>Apellidos</b>	Vega Lozano
<b>Lengua de especialidad</b>	Alemán
<b>Correo (corporativo o personal)</b>	

Experiencia profesional	
<b>Años impartiendo clases de idiomas para alumnos de canto</b>	Aproximadamente desde 1998.
<b>Conservatorios en los que trabaja</b>	<p><b>En la actualidad:</b></p> <p>Conservatorio Francesc Peñarroja (La Vall d'Uixó), Conservatorio Francesc Tarrega (Castellón de la Plana).</p> <p><b>Otros conservatorios en los que ha trabajado:</b></p> <p>Conservatorio superior de música Joaquín Rodrigo (Valencia), Conservatorio de Belloters (Valencia), Conservatorio de Carcaixent.</p>
<b>Enseñanzas a las que pertenecen tus alumnos (profesional/superior)</b>	En la actualidad, Elena tan solo imparte clases en conservatorios profesionales.
<b>¿Compaginas tu trabajo de profesora de canto con otras modalidades de enseñanza de lenguas?</b>	En la actualidad, no, aunque Elena ha trabajado también en la EOI y en institutos.

Contextualización		
<b>¿Cuántos alumnos sueles tener aproximadamente por clase?</b>	<b>Enseñanzas profesionales</b>	Entre uno y seis.
	<b>Enseñanzas superiores</b>	Entre doce y veinte.
<b>Duración de las sesiones</b>	<b>Enseñanzas profesionales</b>	Dos horas.
	<b>Enseñanzas superiores</b>	Dos horas.
<b>Conocimientos previos de los alumnos: ¿suelen tener nociones básicas sobre la lengua de la asignatura?</b>	<p>En las enseñanzas profesionales, los alumnos no suelen tener conocimientos previos sobre lengua alemana.</p> <p>En el conservatorio superior, la mayoría de los alumnos tienen conocimientos sobre lengua alemana, pero varía según el tipo de formación que han recibido y la comunidad autónoma en la que han cursado sus estudios.</p>	

En el caso de que haya algún alumno con conocimientos previos sobre vuestra lengua de especialidad, ¿les ofrecéis actividades de ampliación, o siguen la misma dinámica que el resto de compañeros?	Elena sí que se adapta al nivel de sus estudiantes para hacer que aprovechen al máximo las sesiones. Si tienen conocimientos previos de la lengua, prepara contenido más avanzado para ellos.
---	---

Prácticas docentes	
Explica brevemente cómo sueles enfocar las primeras sesiones de la asignatura (qué actividades iniciales llevas a cabo, qué material ofreces a los alumnos...)	Durante las primeras sesiones, Elena prioriza el trabajo
¿Prefieres trabajar con manual, o con material que has preparado tu misma?	<p>Elena apuesta por trabajar con materiales elaborados por ella a partir de recursos como manuales de la escuela oficial de idiomas y otros recursos que ha ido recogiendo a largo de los años que lleva trabajando como profesora en conservatorios.</p> <p>La razón para esto es que las necesidades que requiere la enseñanza de lenguas en conservatorios son muy distintas a los otros tipos de educación de lenguas más convencionales (EOI e institutos), por lo que no hay recursos cien por cien especializados para satisfacer las necesidades de los alumnos de canto (como también hemos podido observar nosotros durante el proceso de documentación que he llevado para hacer este trabajo).</p>
¿Los textos que trabajas en el aula son principalmente obras líricas o textos convencionales?	Por lo que ha podido comentarme, ella prioriza el uso de obras líricas (Lied), para así ayudar a los alumnos a conocer tantas obras como le sea posible en los pocos años de duración que tiene la enseñanza de la lengua alemana en el conservatorio.
Qué tipo de actividades te suelen funcionar mejor para trabajar la fonética	
Qué actividades te suelen funcionar mejor para trabajar la gramática y vocabulario	
¿Modificas los textos que usas para las clases?	Puesto que los textos que trabaja Elena son mayoritariamente pertenecientes al repertorio musical alemán, no trabaja la adaptación de textos al nivel del estudiante.

---

<p>¿Qué diferencias encuentras entre una clase de escuela oficial de idiomas y una clase de lenguas en el Conservatorio?</p>	
--	--

#### **10.4 Anexo 4. Entrevista con Valeria Saladino**

(La entrevista ha sido totalmente en castellano)

**1) ¿Cuántos años has estado en España?**

Como tal, no he llegado a estar un año completo en España, puesto que la primera vez que vine de Erasmus hace dos años, solo fue para un semestre (de febrero a julio).

Este curso sí que iba a pasar el año lectivo completo en Valencia realizando el máster de interpretación operística, pero por la situación actual, con el coronavirus, me ha obligado a volver a Italia. Aun así, he seguido teniendo clases en línea.

**2) Durante tu estancia en el conservatorio de Valencia, ¿te has especializado en repertorio español?**

Aunque no puedo decir que me haya especializado en repertorio español, sí que he cantado algunas arias españolas, además de haber participado en varios conciertos como pueden ser una zarzuela que hicimos con la colaboración de la escuela superior de directores, y una ópera moderna titulada Dulcinea XL.

**3) ¿Qué ayuda has recibido por parte del Conservatorio y del personal del mismo?**

La verdad es que en términos lingüísticos ha recibido mucha ayuda por parte de los profesores de canto, los profesores de repertorio y sobre todo por los compañeros con los que compartía curso. Cuando ellos tenían alguna dificultad con cualquier obra italiana, acudían a mí y yo les ayudaba, y a cambio ellos me ayudaron siempre.

**4) ¿Has asistido a algún curso de español?**

Durante el tiempo que he estado en España no he asistido a ninguna clase de español, ni fuera ni dentro del Conservatorio. Las únicas clases de español que he recibido fueron de un curso que me obligaron a hacer para poder formar parte del programa Erasmus, aunque era muy simple y no llegué a terminarlo.

Sinceramente, todo el español que ha aprendido ha sido hablando con mis compañeros de piso, con mis compañeros de clase, escuchando noticias, viendo series, y calcando las estructuras y vocabulario que iba escuchando.

**5) ¿Qué dificultades has encontrado a cantar en español?**

En general, no he encontrado demasiadas dificultades al cantar en español, porque esta lengua comparte mucho en común con el italiano en cuanto a fonética. No obstante, durante los ensayos para la ópera Dulcinea XL, encontré algunas dificultades con la palabra «consciente», porque se pronuncia muy distinto de lo que sería en italiano, y con otras



palabras tales como «gobierno», quienes salía como «gobernador», y «atraviesan», la cual todavía me sale decir «atraviesan».

También encontré algunas dificultades al cantar en la zarzuela porque mi entonación y mi escenificación no eran correctas. La verdad es que no estoy muy acostumbrada al estilo menos elegante de la zarzuela.

**6) ¿Tenías dificultades al momento de aprenderte las letras de las canciones en español?**

Para nada, los alumnos de canto, sobre todo los que hemos terminado la formación reglada y estamos trabajando ya en algunos proyectos tenemos mucha facilidad para aprendernos letras de todos los idiomas, puesto que en un momento estás cantando en alemán, en otro en italiano, en otro francés...

**7) ¿Crees que sería necesario un curso de formación en español como lengua extranjera para alumnos Erasmus? En el caso afirmativo, ¿crees que los alumnos de canto necesitarían clases especiales de fonética?**

Personalmente lo que más necesitaría serían clases de gramática y vocabulario, porque siento como que me faltan muchas palabras al hablar, y que las estructuras no las tengo muy claras. En cuanto a fonética, a mí personalmente no me había hecho demasiada falta porque, más o menos, me han ido guiando mis profesoras de repertorio, de canto y mis compañeros, aunque si fuera un curso cortito sí que me parece interesante.

Aun así, este año había otras estudiantes Erasmus que vinieron de países como por ejemplo Polonia o Rusia que sí que tenían muchas más dificultades para hablar y cantar en español, por lo que creo que este curso sí que tendría sentido para ellas.